

Essai sur le guide pédagogique
en arts plastiques
au niveau élémentaire

Bruno Joyal

A THESIS
in
The Department
of
Fine Arts

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Arts in Art Education
Sir George Williams University
Montreal, Canada

April 1973



Bruno Joyal

1973

ANALYSE

BRUNO JOYAL

Essai sur le guide pédagogique
en arts plastiques
au niveau élémentaire

Dans ce projet, l'auteur définit le guide pédagogique en arts plastiques et discute les principes de base qui président à son élaboration. L'auteur développe son projet en tenant compte du caractère fonctionnel d'un guide pédagogique. Il s'agit d'un instrument conçu pour aider un titulaire non spécialisé à dispenser un enseignement qui soit dynamique, authentique et réaliste. L'auteur s'attache à dégager et à discuter les principes pédagogiques, méthodologiques et didactiques dont il faut tenir compte dans l'élaboration d'un guide pédagogique en arts plastiques. Cet ouvrage s'adresse à tous ceux qui, par leur formation et leurs fonctions, sont appelés à préparer des guides pédagogiques et qui sont responsables de l'élaboration et de l'évaluation des programmes d'arts plastiques à l'élémentaire.

SUMMARY

This project is a study of the elementary level art teaching guide. The author analyses the basic principles on which it is built. The functional aspect of the art teaching guide is taken into account while developing this project. The art teaching guide is to be used by elementary school teachers (non-specialists), providing them with the means to enable them to teach art in a dynamic, authentic and realistic way. There, the author discusses and analyses the pedagogical, methodological and didactic principles which are to be considered in structuring an art teaching guide.

In this work, pedagogy refers to the study of facts. In this particular case, those contained in the bidimensional and tridimensional visual images found in the child's artistic expression. The child's work is the fundamental base on which the pedagogical guide is structured.

The term methodology refers to the teaching structure. It contains the identification of themes, elements, principles and techniques, that is, notions contained in the discipline, motivations,

attitudes and projects according to the stage of artistic development of the child, the type of work that makes an art teaching guide authentic.

Finally, the didactic part implies organisation and planification of the discipline. It is the concretisation of an art course in a given time and space. These means are suggested to meet the quality and economic standards and also offer practical advice to help the teacher function. This realistic aspect of the guide makes it useful for the teacher.

This study is designed for anyone whose training or functions is in any way responsible for the structuration or evaluation of an art teaching program at the elementary level.

TABLE DES MATIERES

ANALYSE	i
SUMMARY	ii
INTRODUCTION	5
CHAPITRE I: les principes pédagogiques	11
1) Définition et objectifs	11
2) Analyse d'un travail type	13
a) description du langage expressif	13
b) chronologie dans le langage expressif ..	15
1) ligne	15
2) forme	16
3) couleur	16
4) espace	17
c) conclusion	19
3) Références	20
a) nature	20
b) choix	23
c) utilité	23
4) Evolution graphique	24
5) Matériel de travail	25
a) collection des travaux	25
b) sélection des travaux représentatifs ...	26

6) Tableau de concordances des éléments du langage expressif	27
7) Etude de l'évolution graphique	31
a) perception adulte de l'expression de l'enfant	31
b) le gribouillage	33
c) le pré-schématisme	40
d) le schématisme	48
e) le post-schématisme	55
CHAPITRE II: les principes méthodologiques	58
1) Définition et principe	58
2) La motivation	60
3) Les exercices	61
a) types d'exercices	61
b) conclusion	62
4) Le gribouillage	63
5) Le pré-schématisme	63
a) stade pré-schématique	63
b) la motivation sensorielle.....	64
c) la motivation intellectuelle	65
d) les thèmes	66
e) les exercices de base	66
1) but	66
2) exercice de libération	67
3) exercice de contrôle	67
4) exercice d'exploration	68

6) Le schématisme	69
a) le stade schématique	69
b) la motivation sensorielle	70
c) la motivation intellectuelle	72
d) les thèmes	74
1) le travail d'imagination	74
2) le choix des thèmes	75
e) les exercices de base	76
1) but	76
2) exercice de libération	77
3) exercice de contrôle	78
4) exercice d'exploration	79
7) Le post-schématisme	79
a) le stade post-schématique	79
b) la motivation sensorielle	80
c) la motivation intellectuelle	83
d) les thèmes	84
1) le travail d'imagination	84
2) le choix des thèmes	85
e) les exercices de base	86
1) but	87
2) exercices de coloration	87
3) exercices de forme	88
4) exercices de ligne	89
8) Conclusion	90
CHAPITRE III: les principes didactiques	92
1) Définition et objectifs	92
2) Critères de sélection des matériaux.....	93
a) les gouaches	94

1) gouache liquide	95
2) gouache en poudre	97
3) gouache en pain	97
b) les pinceaux	98
c) les papiers	100
3) Entretien du matériel	101
a) les gouaches	101
b) les pinceaux	101
c) les papiers	102
d) but	102
4) Coût et achat du matériel	103
a) principe général	103
b) répartition du budget	104
5) Organisation matérielle d'un cours	104
a) atelier type	104
b) travail en classe	107
6) Conclusion	108
CONCLUSION	110
BIBLIOGRAPHIE	114
ILLUSTRATIONS	117

INTRODUCTION

Bien qu'un guide en arts plastiques soit un outil pédagogique très discuté, nous sommes persuadés qu'il est un outil nécessaire au titulaire. C'est un outil nécessaire parce que le titulaire est un généraliste et non un spécialiste. Le généraliste n'a pas reçu la formation professionnelle d'un artiste; sa formation est pédagogique, elle est celle d'un professionnel de l'enseignement.

Le généraliste a besoin d'être aidé dans l'enseignement des arts plastiques, comme il a d'ailleurs besoin d'être aidé dans l'enseignement des autres matières, que ce soit le français ou les mathématiques. Nous ne nous demandons pas ici, si le généraliste a besoin de l'aide du spécialiste en arts plastiques, nous nous préoccupons de chercher comment le spécialiste peut aider le généraliste, le plus efficacement possible. La question que nous nous posons est la suivante: quels sont les principes sur lesquels doit s'appuyer un guide pédagogique pour devenir un outil pédagogique valable entre les mains du généraliste?

Professionnel de l'enseignement, le généraliste possède une

connaissance et une expérience de l'enfant et du milieu scolaire. Nous croyons que c'est dans la mesure où le guide pédagogique éveille et renforce ces connaissances et cette expérience, qu'il peut devenir un outil valable. Nous posons donc, à priori, que le généraliste est capable de compréhension et d'initiative et que, si nous lui offrons un outil pédagogique authentique, il saura dispenser un enseignement dynamique.

Nous essayerons, dans cette étude, de circonscrire les principes fondamentaux sur lesquels doit s'appuyer un guide pédagogique en arts plastiques et nous ferons une description des faits, des attitudes et des moyens propres aux arts plastiques, dont la connaissance nous semble indispensable aux généralistes. Nous ne voulons pas présenter au lecteur une formule de guide pédagogique, mais éveiller, avant tout, le lecteur aux problèmes que pose l'enseignement des arts plastiques et lui ouvrir la voie, en lui proposant des moyens, à partir desquels il pourra chercher et trouver ses solutions.

Nous comprenons bien que les enseignants, spécialistes, comme non-spécialistes, soient réticents devant le guide pédagogique. Plus souvent qu'autrement, il leur faut associer le guide pédagogique à ces traités de vulgarisation ou à ces livres de recettes qui inondent le marché et que le titulaire utilise faute de mieux. Le catalogue d'une maison de commerce très connue contient environ quatre-vingt-dix titres d'ouvrages du genre. Ces titres sont révélateurs et pour n'en citer que quelques-uns:.....

"Comment peindre à l'huile - Comment peindre à l'aquarelle - Comment réaliser des impressions" et même, "Comment réaliser facilement des peintures chinoises"!!! (1)

Ces ouvrages sont évidemment des méthodes et non des guides pédagogiques et ces méthodes sont orientées vers le produit fini, et ce, par le chemin le plus court: la copie servile de modèles plus ou moins heureux. Faute de mieux, les titulaires puisent à ces sources, comme ils empruntent aussi aux rubriques pseudo-artistiques de magazines féminins. Ces ouvrages n'ont aucune portée pédagogique, parce qu'ils n'ont rien à voir avec les besoins réels des enfants et nous ajouterons qu'ils sont dangereux en ce qu'ils entraînent insidieusement vers la réalisation d'un produit conçu par l'adulte et non par l'enfant.

Nous avons tenté de faire un inventaire de tous ces ouvrages publiés en langue française et qui pourraient directement ou indirectement être considérés comme guides pédagogiques. Le lecteur trouvera à la fin de cette étude, une bibliographie critique de ces publications. Pour le moment, nous voudrions discuter et critiquer le livre de Heuninckx, Dessin et peinture, méthode graduée de formation (2), que nous avons retenu comme exemple typique. L'auteur traite exclusivement de l'aspect pictural de l'expression de l'enfant; aucune mention n'est faite des compositions tridimensionnelles. Il décrit l'expres-

(1) Talens, Catalogue T68, Montréal, Talens, p. 27

(2) Heuninckx, J., Dessin et peinture, méthode de formation, Namur, La Procure, s.d., 235 p.

sion dans les termes suivants:"....il s'agira encore et surtout de jouer, de se décharger..." (3), donnant à jouer et à se décharger un sens nettement péjoratif. Lorsqu'il parle des "points de vue multiples", "du goût pour la symétrie", "du dessin dit transparent"...(4), il décrit ces caractéristiques de l'expression de l'enfant comme des "anomalies de la période idéographique". Les phénomènes décrits sont exacts, mais il n'accepte pas l'expression spontanée de l'enfant. Il complète cette partie pédagogique avec une méthodologie dont nous pourrions souligner encore les déviations. "Copie intelligente en simple dessin linéaire"..."Croquis constructifs en style infantile amélioré".(5) Cette façon de concevoir l'enseignement des arts est une adaptation au niveau des enfants des "comment faire" cités plus haut.

Il y a fréquemment confusion entre guide pédagogique et marche à suivre. Le guide pédagogique peut contenir une marche à suivre, mais il doit nécessairement contenir une partie pédagogique et une partie didactique. Les marches à suivre peuvent être valables dans des limites très précises, qui impliquent une connaissance complète du milieu. Dès qu'on les applique à un groupe important, elles perdent toute valeur. La marche à suivre est une formule rigide. Elle ne contient aucune justification pédagogique. Il est impossible de l'employer dans un autre milieu, ou dans un autre temps.

(3) Heuninckx, J. Dessin et peinture, méthode de formation, Namur, La Procure, p. 25

(4) idem p.25

(5) idem p.51

Tous ces ouvrages possèdent deux éléments en commun. Ils placent toute l'importance du travail de l'enfant sur la réalisation. Ils fournissent une information conçue par l'adulte. Les personnes qui réalisent ces outils, situent l'information au niveau de leurs propres intérêts d'adultes, qui ne coïncident pas nécessairement avec les besoins de l'éducateur et encore moins ceux de l'enfant.

La lecture de ces ouvrages nous a fait prendre conscience d'un autre phénomène. On situe le professeur et les élèves à un niveau donné. C'est-à-dire qu'il y a généralement à la base, des jugements de valeur qui prêtent aux enfants et aux adultes des intentions qu'ils n'ont pas toujours. Par exemple, ces manuels insistent sur le besoin "d'améliorer le travail de l'enfant", comme si ce dernier ne possédait pas les ressources nécessaires pour découvrir son propre cheminement! On sent aussi le besoin de lui montrer à faire de "belles choses". Dans d'autres ouvrages, le jugement est fait au détriment de l'éducateur. Le ton de ces ouvrages est dogmatique ou paternaliste. On considère l'éducateur comme un individu peu intelligent, uniquement capable de faire réaliser des exercices pré-déterminés.

Le responsable, qui veut transmettre des informations significatives, doit se rappeler que l'outil valable explique ce qu'est un cours d'art, comment on aborde la discipline et pourquoi on le fait. Nous croyons possible de réaliser un guide qui respecte les éducateurs et les enfants. Nous chercherons donc une approche où l'éducateur peut se situer, découvrir ce qu'est l'enfant et quels sont ses besoins

réels. Le guide doit aussi donner une connaissance suffisante pour permettre à l'éducateur d'évaluer les informations qu'on lui présente. Le guide en art est un outil de base.

Nous étudierons la discipline au point de vue pédagogique, méthodologique et didactique. Nous pensons ainsi offrir un guide pédagogique suffisamment explicite pour être utile au titulaire, tout en demeurant suffisamment généreux, pour permettre au titulaire de comprendre les arts plastiques et faire preuve d'initiative dans son enseignement.

CHAPITRE I

LES PRINCIPES PEDAGOGIQUES

1) Définition et objectifs pédagogiques

L'objet de la pédagogie est de guider l'enfant dans son développement et de lui permettre d'acquérir et d'assimiler des moyens de connaissance. L'adulte qui entreprend de jouer le rôle pédagogique, doit-être en mesure d'identifier, de connaître et de comprendre les phénomènes particuliers au développement de l'enfant et les étapes de son évolution.

Nous consacrerons ce premier chapitre à l'étude des principes pédagogiques qui, à notre avis, constituent l'assise fondamentale d'un guide pédagogique. Il n'entre pas dans nos objectifs d'analyser ou de discuter ici une théorie pédagogique de l'éducation artistique.

Notre objectif est de décrire des dessins d'enfants afin de mieux expliciter les faits pédagogiques dont la connaissance est indispensable à tout adulte, professeur ou parent, qui veut diriger un

enfant en utilisant les arts plastiques comme discipline. C'est la description de ces faits et non leur analyse qui pourra aider le pédagogue dans son rôle d'éducateur.

Spontanément, l'enfant dessine, il peint, il modèle, il construit. Il réalise des travaux à deux et à trois dimensions que nous appelons dessins, peintures, modelages, assemblages, collages, etc.... Ce sont des produits que nous identifions, de la même façon que nous identifions ceux de l'artiste, parce qu'ils sont, à leur façon, des manifestations d'un cheminement vers la connaissance.

Il y a cependant une grande différence entre l'expression de l'enfant et celle de l'adulte. Nous ne saurions imposer nos normes d'adulte aux travaux de l'enfant sans lui causer de préjudice. Pour comprendre l'enfant, il faut lire dans ses travaux, non pas des oeuvres d'art, des images d'artistes, mais des gestes, des schémas, des couleurs, des lignes, des formes, des espaces, etc... qui marquent des étapes dans l'acquisition et l'assimilation par l'enfant des moyens de connaissance propres à l'art. Guider un enfant dans son développement artistique c'est reconnaître les faits et les phénomènes qui, dans ses travaux, témoignent de son évolution.

Un guide pédagogique authentique doit mettre en lumière les éléments du langage expressif de l'enfant et décrire ces éléments de façon à faire comprendre les mécanismes du développement et le cheminement de la connaissance par l'art. L'adulte non sensibilisé aux besoins de l'enfant risque de ne pas comprendre ses aspirations et sa

démarche. Par conséquent, il peut l'engager dans des détours inutiles, des voies sans issue.

L'art survit aux mutilations qu'on lui fait subir, aux clichés. Il renaît avec chaque individu; mais celui qui vit une mauvaise expérience risque les conséquences d'une sensibilité faussée. Pour mieux faire ressortir l'importance de ce principe, nous considérons deux travaux d'enfants d'âge à peu près égal. Le travail de la figure 1, réalisé par un enfant de dix ans, contient des schémas qui n'appartiennent pas à l'expression de l'enfant de cet âge. Il est évident qu'il a copié des clichés d'adulte, les bandes dessinées ou les dessins animés. Dans le dessin de la figure 2, réalisé par un enfant du même âge, nous pouvons reconnaître une composition de l'image et un emploi de la couleur qui manifestent une perception de l'univers propre à l'enfant.

2) Analyse d'un travail type

a) Description du langage expressif

Nous retrouvons les lignes droites, horizontales et verticales dans le dessin du trottoir et le corps de la maison, les obliques dans la toiture et la représentation de la pluie. La tête de la fillette et les flaques d'eau sont des formes dérivées de lignes courbes. La ligne brisée est contenue dans la forme du tronc de l'arbre et son feuillage: deux segments courbes inversement orientés. Les figures géométriques simples se retrouvent dans le dessin de la maison:

rectangle, carré, triangle du pignon et cercle de la tête du vent. Elle emploie aussi des formes complexes pour représenter le personnage, les flaques d'eau et le trottoir qui mène à la maison.

Le nombre des couleurs est assez grand et elle les emploie de plusieurs façons. On sent qu'elle en choisit un certain nombre par plaisir, pour colorer les maisons par exemple, tandis que pour le ciel, les nuages, la pluie, les arbres et le sol, elle emploie des couleurs qui expriment sa perception de la réalité. Elle se sert de couleurs pures, pour les maisons par exemple. Elle fait des mélanges pour colorer les nuages et finalement, elle emploie plusieurs intensités d'une même couleur dans la coloration du trottoir qui mène à la maison.

Des éléments reposent sur le sol, d'autres sont en mouvement sur le sol et dans l'espace. Elle exprime ce qu'elle sait de la réalité. Lorsqu'il pleut, l'eau tombe sur le paysage et fait des mares dans la rue. Le vent souffle sur la pluie et lui donne une orientation. Pour se promener à l'extérieur, on porte des vêtements spéciaux. Elle oriente le parapluie de façon à ce que l'eau la touche le moins possible.

Le travail de Jocelyne exprime son niveau de compréhension, donc d'évolution. Elle a acquis tous ses moyens de base. Elle a découvert les principales fonctions de la ligne, de la forme et de la couleur. Elle exprime aussi une vision intégrée de l'univers.

Dans une prochaine étape, elle prendra graduellement conscience de ses moyens et cherchera une forme d'expression personnelle qui traduira les qualités de sa personnalité.

On retrouve aussi dans sa composition tous les moyens qu'elle a développés depuis sa petite enfance. Elle utilise même ses formes d'expression les plus anciennes, mais en les resignifiant. Nous resituerons donc dans leur ordre logique d'acquisition, tous les moyens qu'elle emploie.

b) Chronologie dans le langage expressif

1) La ligne

Le geste est le premier moyen d'expression que l'enfant développe; on le retrouve ici dans le souffle du vent. C'est un geste, mais elle lui donne maintenant une valeur symbolique. L'exercice du geste amène la différenciation de deux mouvements caractéristiques opposés: la ligne droite et la ligne courbe. Il apprend ensuite à orienter ces lignes dans l'espace. On retrouve cette ligne droite orientée dans la représentation de la pluie. La ligne courbe n'est pas employée isolément, mais associée à l'étape suivante, le forme ronde. Il en est de même pour la ligne brisée qui est composée de segments de lignes orientées dans des sens différents. On la retrouve dans le contour de l'arbre du centre. A partir du geste, l'enfant découvre un vocabulaire de lignes. D'abord, il les utilise isolément, puis il les

rassemble. Il les combine et crée des réseaux. La ligne donne naissance aux formes et aux structures. On retrouve ces structures dans la représentation du trottoir et les croisées des fenêtres.

2) La forme

La forme simple, ici un cercle, est employée pour représenter la tête du vent. Le premier niveau de représentation de la forme n'est pas présent dans cette composition, il s'agit en fait, d'un simple contour sans remplissage. L'enfant détache graduellement la surface de la forme. Il commence par colorer l'intérieur d'une forme, mais avec une couleur différente de celle du contour, comme dans le schéma de la maison. Il assimile ensuite la forme au contenu. On retrouve ce niveau de perception de la forme avec les arbres de la ligne d'horizon. En même temps, la forme se développe, l'enfant assimile deux ou plusieurs formes pour en produire de nouvelles mieux adaptées pour exprimer les surfaces complexes: les flaques d'eau sont composées de cette façon. L'étape finale de la représentation de la forme est la disparition de la ligne de contour: la représentation des nuages dans le ciel.

3) La couleur

Le jeune enfant change de couleur de façon rythmique. Cette première fonction de la couleur est toujours présente, mais elle est toujours assimilée à d'autres fonctions. La première fonction effec-

tive de la couleur sera donc la différenciation. Quelle que soit la façon dont l'enfant emploie la couleur, elle sert d'abord à souligner la différence entre les schémas, à éviter la confusion. Le choix des couleurs s'effectue ensuite selon la sensibilité de l'enfant. Dans ce dessin, cette caractéristique de l'emploi de la couleur se retrouve dans la coloration des maisons. La qualité rythmique de la couleur se traduit en contraste de couleurs claires et sombres (le contour et le contenu du schéma de la maison de droite) et plus tard, comme c'est le cas dans ce dessin, de chaudes et de froides (les représentations des maisons par rapport à l'ensemble du paysage). Finalement, l'enfant commence à vouloir représenter ce qu'il croit être la couleur réelle des objets: la coloration du ciel et du paysage. La composition des schémas et la représentation de l'espace l'amènent à réaliser des compositions où les éléments se touchent de plus en plus. Pour éviter la confusion et représenter sa perception de la réalité, il doit développer de nouvelles façons d'employer la couleur. La première est le mélange. La coloration des nuages est réalisée à partir de deux couleurs. Il découvre ensuite qu'il peut obtenir des intensités différentes avec une seule couleur: le petit trottoir de pierre qui mène à la maison.

4) L'espace

Le jeune enfant se sert de l'espace pour exprimer la qualité de sa relation avec les différents objets qu'il découvre. La proximité indique le lien, la taille représente l'importance. Dans cette compo-

sition, la proportion intérieure des schémas est assez juste, mais on y retrouve encore des exagérations qui symbolisent l'importance de certaines parties. La porte de la maison est très grande par rapport à l'ensemble du schéma. On retrouve la même caractéristique dans la tête du personnage. L'étape suivante est l'expression de l'ordre et de la relation entre les éléments. La ligne de base fait fonction de lien, elle relie visuellement les éléments entre eux et indique le cheminement entre ces éléments. Les représentations de ce niveau sont entières. L'enfant exprime tout ce qu'il sait des éléments et des situations. Bien que la représentation de Jocelyne soit d'un niveau plus élevé, elle conserve encore la trace de ces deux caractéristiques. Elle dispose les schémas de façon à ce qu'ils se chevauchent le moins possible. La disposition des arbres et des maisons est typique. On retrouve aussi la ligne de base dans le schéma de la maison, à droite, et comme support pour les arbres et les maisons situés sur la ligne d'horizon. Le dernier niveau est le chevauchement des éléments et la représentation du sol. On retrouve le chevauchement dans la représentation du personnage et, avec cet arbre qui recouvre à peine le coin de la maison, elle représente le sol.

L'expression visuelle plastique est un processus évolutif. On peut dire que chaque réalisation contient sa part d'exploration et de découverte, c'est-à-dire de progrès. A certains moments, elle est perceptible, parfois non. Lorsqu'un enfant réalise un travail, il refait le processus depuis les débuts, il refait le geste initial qui est à la base de toute représentation. Au fur et à mesure de son progrès, il intègre la partie la plus ancienne. Il la refait de façon

subconsciente et commence la portion visuelle de son travail à un niveau plus élevé qu'il tentera ensuite de dépasser lors de la réalisation. C'est pourquoi un travail semble contenir des images qui ne sont pas nécessairement du même niveau. Il exprime l'acquis, partie sécurisante du travail, souvent réservée aux éléments secondaires de la composition. Une autre portion, plus évoluée, contient sa recherche. Cette partie est souvent la plus importante de l'image, c'est ce qui l'incite à vouloir améliorer la qualité de sa représentation. Il arrive aussi qu'une composition contienne des images beaucoup plus anciennes. A ce moment, il concrétise, comme c'est ici le cas, les principales étapes de progression qui le mènent à son niveau de représentation actuel.

c) Conclusion

Les éléments du vocabulaire expressif du jeune enfant contiennent un caractère universel. L'enfant apprend à les articuler pour représenter une perception de la réalité de plus en plus complexe. De ces trois éléments de base: ligne, forme, couleur, découlent tous les éléments nécessaires à la représentation. L'enfant se situe dans le sens de l'évolution, il revit, à sa façon, l'expérience commune à tous les individus. Jocelyne est à la limite de l'acquisition de ses moyens de base. Elle a suffisamment d'expérience et de moyens pour produire une vision intégrée cohérente du monde qui l'entoure. A la lecture de ce travail, nous constatons que l'enfant exprime surtout ce qu'il sait

de la réalité. La représentation de l'aspect visuel des éléments, très prisée dans notre société, est liée à l'expression adulte, c'est un choix. L'enfant exprime une perception globale, qui participe de tous les sens et de sa connaissance acquise. La richesse de la composition devient donc un facteur de sélection important. La représentation d'un grand nombre d'éléments exige la recherche de solutions pour structurer la composition qui sont très révélatrices de la perception de l'enfant. Ces solutions évoluent avec l'âge et l'expérience. On peut identifier des traits communs qui sont les lois de la composition et dégager le sens de l'évolution. Il en va de même pour tous les autres éléments. Vers l'âge de douze ans, l'enfant possède, en général, le vocabulaire et les moyens qui lui permettent de commencer à faire des choix. Il peut, à ce moment, se diriger vers d'autres domaines et cesser de produire des faits. Pourtant l'expérience acquise demeure valable. Le processus d'association de pensées par la forme, développé par l'expression visuelle, demeure présent et appuie tout autre forme de connaissance. L'individu, qui opte pour le domaine de l'art, reprendra les moyens acquis et les développera dans une forme qui s'adapte à son expression personnelle.

3) Les références

a) Nature

L'expression artistique des enfants a été étudiée par plusieurs

auteurs sérieux, de formation et de culture très différentes. Ils s'entendent tous pour diviser l'expression artistique de l'enfant en grandes phases de développement. L'appellation et l'interprétation de ces phases changent d'un auteur à l'autre, mais elles demeurent à peu près correspondantes. Tous s'entendent sur le caractère évolutif et cognitif de l'expression de l'enfant. On peut, au départ, situer l'expression de l'enfant à l'intérieur de grandes limites. Voici deux exemples de divisions et de terminologie qui se complètent: Clasca Ozinga, auteur belge, divise l'expression de l'enfant en trois grandes phases: le griffonnage (jusqu'à la troisième année), la période idéoplastique (de la troisième à la onzième année), la période du naturalisme (après la onzième année).(6) Viktor Lowenfeld, un auteur américain, les divise d'une autre façon. Le gribouillage (jusqu'à quatre ans), le pré-schématisme (de quatre à sept ans), le schématisme (de sept à neuf ans), l'aube du réalisme (de neuf à onze ans), l'adolescence (treize ans et plus).(7)

Ces deux auteurs, de formation et de culture très différentes, divisent l'expression à des âges différents, apposent des étiquettes différentes à ces phases, mais le tout se recoupe. Ces divisions ont toujours un caractère arbitraire; l'expression de l'enfant étant un phénomène continu. Par exemple, l'âge moyen de passage du griffonnage

6. Ozinga, Clasca. L'activité créatrice et l'enfant. Québec, Presses de l'Université Laval, 1969, p.46

7. Lowenfeld, Viktor et Brittain, W. Lambert. Creative and Mental Growth. New-York, MacMillan, 1964, p.XI, XIII.

au dessin idéoplastique est situé vers trois ans chez Ozinga, au moment où l'enfant fait ses premières représentations symboliques. Lowenfeld marque le passage un peu plus tard, au moment où les représentations sont un peu plus évoluées, où l'on peut les identifier sans aucun doute possible. En plus, les enfants qui ont fourni le matériel pour ces études sont très différents. Leur contexte de vie peut commander l'approfondissement d'une étape de développement, ce qui a pour effet de créer un décalage momentané dans le temps.

Les appellations des divisions faites par ces deux auteurs s'imbriquent, et se complètent d'une certaine façon. Griffonnage et gribouillage sont des termes synonymes. La période idéoplastique décrite comme "période de représentation idéelle(du concept)"(8), correspond à l'attitude psychologique générale de l'enfant au cours de cette phase. Lowenfeld souligne le même phénomène dans l'étude des stades correspondants à la période idéoplastique, "l'image origine de l'expérience acquise"(9). Il divise cette phase en trois parties qui forment un ensemble: pré-schématisme, schématisme et pseudo-naturalisme. Sa terminologie décrit la qualité de la structure de l'image à un groupe d'âge donné. Le pré-schématisme est l'amorce de la période, le schématisme en est le point culminant et l'aube du naturalisme, l'annonce de la grande phase suivante. Lowenfeld est le premier auteur qui ait vraiment étudié en détail le contenu des dessins d'enfants. Son étude étant assez large, il est normal de la subdiviser en périodes plus courtes pour faciliter la référence à des moments plus précis de l'évolution.

8. Ozinga, Clasca. op.cit. p.51

9. Lowenfeld, Viktor et Brittain, W. Lambert. op.cit. p.117

b) Choix

La recherche dans le domaine est continue. De nouvelles études paraissent régulièrement. Ces ouvrages sont de nature très différente, comme un des exemples cité ci-dessus, davantage orienté vers la psychologie ou le développement de l'intelligence. Notre choix se porte naturellement vers les études qui considèrent l'art comme objet premier. L'école américaine est celle qui nous semble le mieux représenter cette préoccupation. Malheureusement, les ouvrages rédigés en langue française ne correspondent pas à nos besoins. Ils sont souvent démodés ou s'orientent vers l'interprétation des symboles contenus dans les représentations, ou vers la psychologie en général.

La terminologie.

Nous utiliserons une traduction de la terminologie de Lowenfeld dans la composition de cette étude. Elle sert de base dans presque toutes les études américaines, ou de langue anglaise. Elle est aussi fréquemment employée dans notre milieu sauf pour certains termes qui perdent leur sens à la traduction. Par exemple, l'aube du naturalisme devient le post-schématisme, le dessin rayon-x devient le dessin transparent.

c) Utilité

La documentation nous fournit une terminologie et des divisions de l'évolution du processus expressif. Nous pouvons donc, avec ces outils, identifier les qualités expressives contenues dans les travaux des enfants. Nous pouvons aussi situer leur expression dans un processus d'évolution type et, à la lumière de cette comparaison, dégager les

caractéristiques particulières aux enfants de notre milieu.

Le langage graphique des jeunes enfants est universel. Rhoda Kellogg dans "Analysing Children's Art" souligne cette caractéristique en comparant des graphismes d'enfants de pays et de cultures très différentes. Il est effectivement impossible de trouver des caractéristiques constantes ou représentatives chez un groupe d'enfants d'une même culture. Elle constate aussi que cette caractéristique s'atténue à mesure que l'enfant vieillit et s'identifie à un milieu donné. Elle fait aussi ressortir la grande parenté et les différences entre les travaux des jeunes enfants et les dessins des primitifs de toutes les époques. (10)

4) Evolution graphique

L'évolution graphique est l'étude du développement de l'expression visuelle bidimensionnelle, basée sur l'analyse des travaux des enfants d'environ deux ans jusqu'à l'adolescence.

Nous choisissons l'évolution graphique comme instrument, parce que le graphisme est une forme d'expression représentative. Elle est représentative parce qu'elle est la forme la plus simple et elle est permanente. L'expression de l'enfant débute par cette forme et dure la vie entière. Les autres formes, comme la peinture, le modelage et

10. Kellogg, Rhoda. Analysing Children's Art. Palo Alto, International Press Books, 1969, p. 208 à 225.

la sculpture apparaissent un peu plus tard. On peut comparer l'expression plastique d'un individu à un arbre en croissance: le graphisme en est le tronc, et les autres formes s'en dégagent graduellement. En second lieu, les travaux bidimensionnels sont plus faciles à conserver. Un travail graphique conserve plus facilement sa valeur, il se dégrade et s'altère moins facilement. En résumé, l'enfant est global, ses préoccupations demeurent les mêmes au travers des différentes formes d'expression. Il adapte ses moyens aux formes.

Pour connaître l'expression des enfants, il faut donc réunir une collection de travaux d'expression réelle, représentative du milieu.

5) Matériel de travail

a) Collection des travaux

La provenance des travaux situe le cadre, la diversité des sources donne une portée plus ou moins grande à l'étude. Le contexte plus ou moins favorable dans lequel a été exécuté le travail retrace de la valeur au document comme fait. Les travaux qui servent d'exemples dans cette étude, proviennent des classes des écoles publiques, des institutions privées, d'organismes qui s'occupent de très jeunes enfants: maternelles, garderies et des parents. Pour bien représenter les enfants d'un milieu donné, l'échantillonnage doit recouper les principaux moments, lieux et conditions dans lesquelles l'enfant

produit des images visuelles. Pour les raisons mentionnées plus haut, nous choisissons des travaux qui représentent les différentes formes mais en mettant l'accent sur les documents graphiques.

b) Sélection des travaux représentatifs

A partir d'un échantillonnage de travaux d'enfants d'un même groupe d'âge, on doit choisir des exemples types qui illustrent les qualités expressives du groupe. La consultation fréquente des travaux d'enfants, les références des auteurs: division de phase, âge approximatif, terminologie, servent de point de repère pour diviser les groupes et identifier les principales caractéristiques.

Tableau de concordance des éléments du langage plastique

Composition	Représentation de l'espace	Construction des schémas (personnage)	Couleur	Forme	Ligne
Gribouillage jusqu'à 4 ans			Emploi rythmique de la couleur		Mouvement lignes non différenciées Rythmique lignes orientées Contrôle du mouvement ligne droite ligne courbe (arc) --- boucles horizontales verticales --- croix rayonnement structures
Découverte du principe de l'énumération	Découverte du cadre	Schémas de base universels Schémas identi- fiabiles ex: soleil, tête	Différenciation des symboles par la couleur	Contours Cercle Rectangle, carré	

Pré-schématisme
de 4 à 7 ans

Enumération	Représentation émotive de l'espace (égocentrisme)	Schéma du person- nage incomplet, membres linéaires	- Rythmique - Différenciation des éléments, ou des parties d'un même élé- ment - Choix de cou- leur émotif Découverte du contraste ex: clair, sombre	<u>Contours</u> Cercle Rectangle, carré Triangle, trapèze Formes contenues Formes concentri- ques Lignes simples Lignes orientées Structures Rythmique (décor) Lignes paral- lèles Ligne sinueuse
Juxtaposition	Respect du cadre de la feuille et du cadre des éléments	Apparition du costume confusion du costume et du corps Transparence du costume		
	Transparence des éléments ex: costume sur le corps intérieur de la maison	Animisme		
	Perception de la gravité terre- tre	Schémas de base des principaux éléments		

Schématique
de 7 à 9 ans

Enumération					
Juxtaposition	<p>Ligne de base</p> <p>Etagement</p> <p>Rabatement</p> <p>Développement</p> <p>Relèvement</p> <p>Transparence</p> <p>Composition épisodique</p>	<p>Schémas de base géométriques caractérisés</p> <p>Représentation des principales parties du costume</p> <p>Epaississeur des membres</p> <p>Animisme</p> <p>Face & profil</p> <p>Début de globalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rythmique - Différenciation - Choix émotif - Choix perceptif (association avec la réalité) association rigide couleur - objet valeur symbolique des couleurs 	<p><u>Contours & surfaces</u></p> <p>Formes simples géométriques</p> <p>Formes contenues</p> <p>Formes concentriques</p> <p>Formes complexes</p>	<p>Lignes simples</p> <p>Lignes orientées</p> <p>Structures</p> <p>Rythmique (décor)</p> <p>Spirale</p> <p>Ligne brisée</p>

Post-schématisme
de 9 à 11 ans

Enumération	Expression de l'espace par la succession des plans	Abandon du schéma de base géométrique pour des schémas bien adaptés	Rythmique - Différenciation - Choix émotif - Choix perceptif	Contours & surfaces Formes simples géométriques Formes contenues Formes concentriques	idem, plus Lignes simples Lignes orientées Structures
Juxtaposition	Emploi occasionnel de la ligne de base et des phénomènes qui l'accompagnent	Représentation détaillée du costume	- Mélange - Modulation - Textures	Formes complexes Formes libres Formes évidées	Spirale Ligne brisée
Superposition	Débordement du cadre de la feuille et chevauchement des cadres, des objets	Animisme Représentation des attitudes Face, profil, dos			Rythmique (décor) Textures
Chevauchement		Globalisation			Ligne modulée

7) Etude de l'évolution graphique

a) Perception adulte de l'expression de l'enfant

Nous devons maintenant faire ressortir les moyens qui permettent à l'adulte de se familiariser avec l'expression de l'enfant, afin de comprendre les faits significatifs qui sont à la base de son évolution. En général, l'adulte ne produit plus d'images, ses autres préoccupations l'ont amené à oublier son propre cheminement. Si son expérience est incomplète dans le domaine, il aborde les travaux des enfants avec des moyens d'adulte, qui proviennent d'autres sources. Pour comprendre l'expérience artistique, il doit la revivre. Nous croyons que la lecture et l'analyse des travaux des enfants sont tout indiquées pour y parvenir.

La nature de l'expression de l'enfant peut sembler irréelle ou tout au moins hermétique, à un adulte. Il est alors tenté d'envelopper le tout d'une auréole de mystère et de ne pas intervenir. La compréhension détruit graduellement cette fausse impression et permet d'établir un dialogue naturel, nécessaire à l'enfant. Cette communication le motive.

L'expression artistique est une expérience très personnelle. L'enfant doit lui-même trouver ses moyens et exprimer ce qu'il sait, ce qu'il ressent des êtres et des situations. Son travail le représente et il le sent bien. Si l'adulte montre une attitude fermée, cela peut l'inhiber complètement; l'enfant interprète cette attitude comme

un refus de sa personne, de son individualité. L'adulte doit développer une attitude réceptive, essentielle au bon fonctionnement de l'enfant. Il doit accepter son expression, connaître et comprendre ses buts et les moyens qu'il emploie pour y parvenir. Il comble ainsi ce fossé qui le sépare de l'enfant.

Les références servent de base à l'étude des travaux. Elles sont souvent composées pour des spécialistes. Le généraliste, ou l'adulte qui essaie de se servir de ces instruments, doit d'abord s'initier au jargon du métier, ce qui peut facilement le décourager. On doit expliquer ces termes en les replaçant dans leur contexte, i.e. dans les travaux des enfants. L'individu, qui oeuvre dans un nouveau domaine, cherche une sécurité, une base solide pour structurer son travail. Il a tendance à considérer ces données comme des cadres immuables. C'est peut-être valable dans d'autres domaines, mais le processus expressif est extrêmement mobile. Chaque enfant le construit selon les qualités de sa perception et les expériences qu'il vit. En décrivant des travaux d'enfants, nous essayerons d'illustrer la nature de l'expression, ses buts et ses moyens, c'est-à-dire l'évolution du processus et l'acquisition des notions. En même temps, nous ferons ressortir la différence entre la perception de l'adulte et celle de l'enfant, pour permettre de les situer l'une par rapport à l'autre.

Il n'est pas nécessaire d'étudier tous les aspects de l'évolution pour comprendre le développement de l'enfant. Un élément, comme la nature de l'expression ou la composition d'un schéma, fournit les

éléments nécessaires à la compréhension du processus entier. Chacun des aspects contient partiellement les autres, tous les éléments sont interdépendants. Nous choisirons des exemples dans ces deux domaines, parce qu'ils nous permettent de faire ressortir les principaux problèmes que l'adulte a à surmonter pour acquérir une juste connaissance des faits.

b) Le gribouillage

L'adulte qui voit un enfant, d'environ cinq ans, réaliser un gribouillage (voir figure trois), s'étonne parfois lorsque ce dernier lui raconte une longue histoire qui n'a en apparence aucune relation avec le dessin qu'il vient de réaliser. L'enfant plus jeune se contente d'apporter ou de montrer son travail à l'adulte. Il représente ses gestes, c'est le premier moyen qu'il possède.

Tous les autres moyens naissent du geste, bien que ce dernier ne disparaisse pas pour autant; tous les autres moyens le contiennent. Les premiers gestes de l'enfant sont mal assurés, mais, avec le temps, il acquiert le contrôle. Ses gestes deviennent rythmiques, il peut les répéter. Il identifie ensuite, dans ses gestes, des caractéristiques opposées, qui donnent naissance à la ligne droite et courbe. Au moment où il réussit à caractériser son geste, il songe à l'orienter. Il commence aussi, à ce moment, à percevoir les limites de la surface et cesse graduellement de déborder le cadre de la feuille. Le respect du cadre est la première loi de la composition à, graduellement, s'af-

firmer. Elle sera totalement exprimée dans une étape subséquente, le schématisme. Au moment où l'enfant perçoit les limites, on voit naître chez lui le désir d'isoler chacun de ces éléments pour bien les montrer, de façon à ce qu'on les voit en entier. L'expression de la globalité, par l'énumération des éléments dans la composition, coïncide avec l'apparition de la narration. A l'origine, cette dernière exprime le désir de l'enfant de représenter sa perception du monde. Graduellement, l'enfant relie la narration à la représentation, à mesure qu'il associe les symboles à la réalité. Les narrations ne décrivent pas les symboles, mais elles s'y rattachent et souvent les complètent.

L'adulte peut aussi se surprendre de ce qu'une composition réalisée par un enfant de cet âge a de ressemblance avec des tableaux dit abstraits. Il faut d'abord comprendre que l'artiste choisit consciemment, parmi les moyens qu'il possède, ceux qu'il a découverts au cours de sa propre évolution. Dans ce cas, il choisit ce moyen particulier parce que celui-ci lui permet d'exprimer son intérêt. Il peut choisir des moyens qui ont leurs racines à n'importe quel niveau de l'évolution, mais son intention est très différente de celle de l'enfant.

Pour situer les progrès de l'enfant et l'acquisition des moyens, on doit d'abord mettre un point en évidence. L'enfant n'apprend pas à s'exprimer, il découvre ses moyens d'expression. Il possède un premier moyen, le geste, à partir duquel, il découvre les autres. Il articule ce premier moyen, découvre ce qu'il peut en faire;

des lignes, des structures et des formes. Petit à petit, il associe ce vocabulaire avec la forme des objets qu'il connaît le mieux. A mesure que sa perception des éléments augmente, il découvre d'autres symboles plus complexes. Il perçoit et comprend plus, il doit améliorer ses représentations pour qu'elles expriment une perception plus forte. L'ordre dans lequel un enfant acquiert un moyen correspond à son intérêt. Cette correspondance, entre les formes qu'il sait tracer et les objets de son entourage, a certainement une importance. L'enfant découvre les formes les plus simples, les plus caractéristiques, opposées, d'une certaine façon, les unes aux autres. Le triangle, par exemple, apparaît généralement après le cercle et le rectangle. De la même façon, il pourra représenter une tête, un soleil, avant de pouvoir représenter la maison. On peut aussi se demander pourquoi le schéma est une image graphique, un contour. Là encore, l'enfant s'adapte aux moyens qu'il possède. Avec la ligne, il peut aborder l'image de deux façons, selon qu'il juge la forme ou la direction de l'élément plus important. En général, il allie les deux. Dans la figure 4, Sophie représente ses personnages presque uniquement à partir d'une forme: le cercle; Luc, figure 5, allie les deux. Pour lui, la longueur des bras est aussi importante que leur volume. Au moment où l'enfant cherche comment construire ses premières représentations, il faut mettre l'adulte en garde contre l'envie de lui montrer. L'enfant découvre les moyens lorsqu'ils lui sont devenus nécessaires. On peut le stimuler en lui faisant vivre des expériences, qui augmentent sa perception et sa compréhension des éléments de son entourage. Si on lui montre comment représenter, l'image qu'on lui présente ne correspond pas néces-

sairement à sa perception. Il est alors incapable de la modifier pour l'améliorer, de l'articuler. Cette attitude est aussi un refus de l'expression personnelle de l'enfant; on le place dans une position de dépendance totale face à l'adulte.

Les premières représentations (voir figure 6) "incomplètes" suscitent l'étonnement, surtout si, à ce moment, l'enfant est capable de nommer les parties de son corps. Il y a une grande différence entre, savoir qu'un élément existe, une connaissance superficielle, et comprendre la fonction de l'élément dans l'ensemble, une connaissance assimilée, active. L'enfant commence à représenter le monde en se servant, le plus souvent, du personnage, de lui-même, c'est l'élément qu'il connaît le mieux et c'est aussi le plus important. Il découvre les autres éléments en les comparant avec le personnage. Ce premier personnage est généralement une tête, sans rien de plus. C'est l'élément qu'il juge le plus important dans le personnage et cela suffit pour le représenter. L'enfant exprime une perception globale, son niveau de représentation augmente à mesure qu'une partie ou un détail devient essentiel pour qu'il puisse considérer sa représentation comme complète. Au début, on voit des personnages composés d'une tête et de bras, ou d'une tête et de jambes. Le nombre des éléments représentés peut varier d'un travail à un autre. L'enfant augmente le niveau de ses représentations selon l'ordre où son intérêt lui permet de les assimiler. Cet enfant représente des personnages avec des têtes et des jambes. Il est probablement très conscient de l'action de marcher. Pour lui, un personnage est un être qui voit, parle et se déplace. Si

ses activités étaient d'un autre ordre, il s'intéresserait peut-être aux mains ou au corps, avant de penser aux jambes. Quel que soit le chemin choisi, à la fin du pré-schématisme, il représentera des personnages complets.

La division des stades graphiques selon l'âge mental approximatif et la chronologie dans l'acquisition des moyens, pose un problème. On voit des enfants de deux ans et demi, qui dessinent des personnages; d'autres dessinent leur premier personnage, à quatre ans. Là aussi, il y a une question d'intérêt. Si l'enfant devient conscient de sa personne très tôt, il composera des personnages plus rapidement. Ce n'est pas nécessairement un gage d'intelligence, surtout que l'enfant perçoit très rapidement les intérêts de l'adulte. Si ce dernier cherche le schéma du personnage dans les représentations, l'enfant, pour le satisfaire, s'efforcera de le représenter le plus rapidement possible. Cette représentation du personnage n'est qu'un élément parmi un ensemble très complexe. Pour composer des schémas, l'enfant doit découvrir ses outils, soit les lignes, les figures et les structures. Le très jeune enfant, qui représente le personnage (voir figure 4), possède peu de moyens pour y parvenir; ce dessin est composé presque exclusivement de formes circulaires. Ces formes ne sont pas encore bien formées, elles sont rondes, mais ne sont pas vraiment des cercles. La relation entre les formes, qui composent le schéma, n'est pas encore bien établie. Sa motricité est encore très précaire et on le sent. Le dessin de la figure 5, composé par un enfant plus vieux, contient des formes plus précises, des lignes mieux différenciées, les parties sont bien

réunies les unes aux autres, sa motricité est mieux contrôlée. La première étape de développement de l'enfant contient deux mécanismes, la découverte des moyens et, par la suite, la représentation des éléments. Ces deux parties du processus peuvent se découvrir de façon consécutive ou presque parallèlement, quoique la découverte d'une partie des moyens précède nécessairement sa représentation. La comparaison de ces deux dessins nous ramène au domaine de l'influence, au niveau des intérêts. Sophie, l'enfant qui a réalisé le dessin de la figure 4, a une soeur un peu plus âgée qui, naturellement, dessine des personnages et Sophie essaie de l'imiter. De même, dans une classe de niveau préscolaire, au début de l'année, les enfants produisent des images très différentes. A la fin de l'année, presque tous les enfants ont passé du gribouillage au pré-schématisme, ils représentent presque tous les mêmes éléments, et c'est normal. L'important est que les schémas soient composés de façon différente. On assiste parfois au phénomène suivant. Un enfant représente un animal, il en parle, il le montre et plusieurs autres enfants se mettent à dessiner des animaux. Ce phénomène est un premier pas vers la socialisation. Il a aussi l'avantage d'attirer l'attention des enfants, qui auraient peut-être oublié cet élément très important; mais on constatera que les enfants ne copieront pas pour autant les dessins des voisins. S'ils sont tentés de le faire, on doit leur suggérer de dessiner "leur animal à eux". Lorsqu'un enfant découvre un nouveau moyen, un autre peut souvent s'en rendre compte et intégrer ce moyen aux siens. A ce moment, il n'y a pas de problème, l'enfant emprunte un moyen et non un schéma, il le comprend et peut l'articuler. Par exemple, un enfant en voit un autre

colorer les vêtements de son personnage; il pourra avoir envie de faire la même chose. S'il le fait, il ne prendra pas nécessairement la même couleur, et il ne donnera pas pour autant la même forme au costume de son personnage.

L'évolution graphique décrit l'acquisition des moyens dans un ordre logique, celui que l'on retrouve le plus fréquemment. Sur ce plan, on peut la comparer au développement normal de l'intelligence, elle varie selon les potentiels et le milieu dans lequel l'enfant évolue. Les éléments essentiels sont les moyens que l'enfant doit développer pour parvenir à une expression complète.

La régression est un autre élément qui peut inquiéter l'adulte. Un enfant qui revient, tout à coup, à une forme d'expression antérieure à son niveau habituel, n'est pas un phénomène négatif en soi. Il sent le besoin d'assurer ou de compléter des moyens pour revenir ensuite à son niveau de représentation habituel et le dépasser. En art, la régression grave est le blocage, elle a un caractère de fixité. A ce moment, l'enfant refait toujours la même chose et de la même façon. Il retourne à un niveau où il se sent en sécurité et il est incapable d'en sortir. Le blocage expressif est symptomatique d'un conflit qui se passe à un autre niveau. On doit alors songer à référer l'enfant à des personnes compétentes.

Le choix des couleurs retient aussi l'attention de l'adulte. Le jeune enfant emploie les couleurs de façon rythmique, de la même

façon qu'il produit ses gestes. Au début, il n'y a pas de relation directe entre le geste et la couleur. Il peut faire des compositions entières avec une seule couleur. A d'autres moments, il change régulièrement de couleur. On sent tout de même qu'il aime la couleur. S'il travaille avec de la couleur liquide, il découvre très rapidement qu'il peut les mêler et il le fait régulièrement. A l'époque du gri-bouillage historié, il découvre que la couleur peut servir à différencier les éléments dans une composition, même si ces éléments ne sont pas encore des schémas. La composition de la figure 3 illustre ce premier emploi de la couleur.

c) Le pré-schématisme

Les premiers schémas de l'enfant sont extrêmement mobiles. Le schéma de la figure 7 contient le personnage et le soleil. L'enfant semble comparer un schéma connu au nouvel élément qu'il désire représenter. En même temps, il peut se servir des mêmes symboles pour représenter des éléments différents.

Au stade du pré-schématisme, l'enfant compose ses schémas de base. Lorsqu'il représente deux personnages, on constate qu'il répète tout simplement le même schéma, en changeant quelques détails; mais le schéma demeure essentiellement le même. Dans la figure 8, Linda représente une famille de lapin. Comme on peut le constater, elle répète le même schéma. En plus de vouloir représenter plusieurs animaux, elle essaie de découvrir la formule qui, à ses yeux, représente le

mieux un lapin. Les pattes des deux plus gros animaux sont représentées par des lignes droites. Au bas de la feuille, elle a représenté les pattes d'un animal par des formes colorées. D'un dessin à l'autre, à chaque fois qu'elle représentera des animaux, elle essayera de trouver un schéma qui s'adapte à sa perception du moment. On constate aussi que, les symboles employés pour représenter les pattes pourraient servir à représenter les bras d'un personnage.

La construction des nouveaux schémas se fait par association et par comparaison des éléments et des moyens connus avec le nouvel élément qui l'intéresse. C'est pourquoi les enfants arrivent à représenter le même élément de façon fort différente. Voici trois arbres tirés de dessins d'enfants différents (voir figures 9, 10 et 11). La partie supérieure de l'arbre 9 rappelle le soleil, tandis que la partie inférieure contient des boutons, ce qui fait penser au personnage. L'arbre 10 fait penser à un personnage auquel on aurait ajouté plusieurs paires de bras; l'arbre 11 est une structure, il provient de la croix ou de la grille.

Cette mobilité des schémas explique en partie l'animisme. Comme le personnage sert souvent de base de comparaison, l'enfant prête sa personnalité aux éléments. Il voit des éléments bouger, il les croit donc doté d'une pensée autonome. Le très jeune enfant peut animer presque tous les objets. Graduellement, il réalise que les objets fixes, comme les arbres, ne sont pas doués de vie, au même sens que la sienne et il cesse alors de les animer. L'animation des

nuages, du soleil persiste un peu plus longtemps, surtout celle du soleil. L'animal est un cas spécial, la confusion sera beaucoup plus persistante. Linda, figure 8, illustre très bien la transformation d'un schéma de personnage, en un schéma d'animal. En haut, à gauche, elle se sert d'un schéma de personnage, auquel elle ajoute des oreilles et des moustaches. Elle réalise ensuite que le corps de l'animal est horizontal et elle l'exprime. Elle est très consciente des moustaches, mais elle dessine des sourcils qui sont des attributs strictement humains. Linda insiste pour dire qu'elle représente des lapins, même s'ils font penser plutôt à des chats. Ces schémas contiennent le schéma de base de l'animal, c'est-à-dire qu'à ce niveau, elle se servira de l'armature, de la structure contenue dans ce schéma pour représenter n'importe quel quadrupède. A ce niveau, l'enfant cherche à découvrir la structure commune à chaque groupe d'éléments, ce qu'il y a de commun à tous les personnages, à tous les animaux, à tous les arbres, etc...

L'adulte peut aussi se surprendre de la disproportion des parties qui composent un élément, et de la taille très relative des éléments dans l'espace. La proportion intérieure d'un personnage ou d'un objet, ainsi que la proportion entre eux, exprime l'intérêt de l'enfant. Si on se souvient, la tête est le premier élément du personnage que l'enfant découvre, parce qu'à ses yeux, c'est le plus important et l'enfant l'exprime. Cette caractéristique demeurera présente, même si elle s'atténue graduellement jusqu'à l'adolescence. Comme on peut le constater, l'enfant transpose cet intérêt du personnage aux autres représentations. Dans le dessin de Linda, on constate aussi que la mai-

éléments. Elle a pris soin de faire passer la fumée entre la boîte à jouets et la maison pour ne rien cacher.

Cette composition illustre très bien le respect du cadre et la perception des surfaces, propres à ce niveau. Elle dessine son coffre à jouets au dessus de la maison et montre les jouets qui sont à l'intérieur. L'enfant accorde toute l'importance au contour de l'objet. L'expression des surfaces suit de loin la représentation du contour. Elle commence par les petits éléments, comme ici les yeux et les boutons. Cela permet à l'enfant de représenter, côte à côte, des éléments situés sur des plans différents, qu'il serait impossible de voir simultanément. On parle, dans ce cas, de dessin transparent. Cette représentation du coffre contient un autre élément qui souligne l'absence de la profondeur. Le dessus de la boîte est représenté de face. Cette représentation simultanée de plusieurs plans d'un même objet se nomme développement.

Comme on peut le constater, la composition de Rolande est assez serrée. Le moment n'est pas loin où elle sera obligée de choisir parmi les choses auxquelles elle pense pour composer ses représentations. La concentration de l'enfant augmente continuellement et il commence à associer les éléments qui composent les situations. Le chemin mène à la maison, à côté, il y a un arbre et, ainsi de suite. Au moment où il sentira le besoin d'exprimer la relation entre les objets, il l'exprimera par la ligne de base.

son est beaucoup plus petite que les lapins. Il ne faudrait surtout pas y voir une tentative d'expression de l'espace. Au moment où elle a réalisé cette composition, elle s'intéressait plus aux animaux qu'à la maison. L'enfant, de ce niveau, peut facilement répéter une explication comme "L'objet est plus petit, parce qu'il est plus loin dans l'espace", sans la comprendre réellement. Il le répète alors pour satisfaire l'adulte. Pour bien faire comprendre la façon dont l'enfant compose, le guide doit contenir des exemples clairs, où le côté accidentel des représentations n'oriente pas le lecteur à faire de fausses interprétations. Voici un autre dessin, un peu plus évolué, qui illustre clairement, sans confusion possible, comment un enfant réalise une composition à ce niveau (voir figure 12). Rolande représente toute une série d'éléments qu'il est impossible de situer dans un espace et un temps donné. On se demande, tout de suite, comment l'enfant choisit et relie les éléments d'une composition. On doit dire, qu'à cet âge, l'enfant représente tout ce à quoi il pense, pendant qu'il réalise sa composition. Son expression est globale, il ne fait pas de choix. Tous les manuels de psychologie nous disent que la pensée de l'enfant est liée à l'action. L'enfant a d'abord représenté ce qui l'intéressait le plus, le bonhomme de neige. Elle a ensuite représenté ce qui était présent à son esprit. Si on examine la composition des schémas, on réalise qu'elle se sert surtout du cercle, du rectangle, de lignes droites et de quelques triangles. L'enfant associe à partir de la forme. On peut donc dire que Rolande a dessiné tout ce que les formes, qu'elle sait dessiner, lui rappellent. La globalité de sa perception le pousse aussi à représenter tout ce qu'il sait des

En regardant les schémas de cette période, on peut aussi avoir l'impression que l'enfant exprime les gestes. Ce mouvement provient du geste même de dessiner, l'enfant ne s'intéresse pas encore à la représentation des attitudes. Le dessin de Chantal (voir figure 13) vient appuyer cette conclusion. A ce niveau, la proximité sert à exprimer la relation entre les éléments. Ce qui n'empêche pas l'enfant de reconnaître un geste, s'il le dessine accidentellement. Chantal dit: "Je joue à la balle", mais elle ne tient pas la balle dans sa main.

A mesure que l'enfant progresse, on remarque qu'il a tendance à placer les éléments verticalement dans la feuille, à créer de l'ordre, comme dans la composition de Rolande (figure 12) ou si l'on compare ce dessin avec le dessin de Sophie (figure 4), qui est de la fin du gribouillage. Il faut aussi faire ressortir la différence entre la réalité et sa représentation. Le dessin de Nathalie (figure 14) est une représentation composée de figures et de signes. Ce schéma est d'abord composé d'un contour, il contient un certain nombre de figures colorées. Le lien entre cette représentation et l'aspect visuel d'un personnage est très ténu. L'enfant emploie des formes qui rappellent les formes des membres et du corps. Etudions de plus près la composition du visage. L'enfant représente les traits du visage par deux points et deux lignes. Ces signes ont très peu de relation avec la réalité visuelle des éléments représentés. C'est comme si l'enfant nous disait: les yeux sont situés dans la partie supérieure du visage, j'emploie le même signe pour les représenter, parce qu'ils se ressem-

blent. Le nez et la bouche sont représentés par des signes semblables, seule l'orientation change. En plus, elle les colore tout en bleu. Jusqu'à un certain point, elle les associe, elle les confond comme étant presque de même nature. La perception de la réalité s'arrête là, elle ne peut en exprimer plus pour le moment. On peut conclure que la vision aide surtout l'enfant à identifier les objets, à les situer les uns par rapport aux autres, elle a une fonction topologique.

Notre intelligence adulte synthétise nos perceptions, elle les intègre les unes aux autres. L'enfant est en train d'établir ses perceptions, il commence à peine à les intégrer; il lui est donc impossible, à partir d'une seule perception, comme la vue, de déduire toutes les informations qui lui sont nécessaires pour construire une représentation très complète.

A ce niveau, la couleur commence à avoir une fonction effective dans la composition des schémas, elle sert à exprimer l'unité de l'ensemble et une différence de nature entre les parties qui le composent. Le contour du personnage de Nathalie a d'abord été dessiné en vert, toutes ces figures composent un ensemble. L'enfant a ensuite senti le besoin d'ajouter des éléments de couleurs différentes, pour montrer qu'il y avait une différence entre les parties qui composent le schéma. Les doigts, par exemple, sont pareils, ils sont tous de la même couleur. Elle a même senti le besoin de colorer l'intérieur de la main, pour la différencier du bras. Avec l'enrichissement de la perception, ce processus d'association et de dissociation devient de

plus en plus complexe. Au niveau suivant, le schématisme, lorsque l'enfant représente plusieurs éléments de même nature comme, par exemple, une série de personnages, il pensera à colorer tous les visages de la même couleur, pour renforcer le lien de parenté qui existe entre eux. Au stade du pré-schématisme, l'enfant ne représente pas ce lien. Comme ses schémas se ressemblent beaucoup, il changera complètement la coloration, pour bien signifier que ce sont des personnages différents.

Il est très important d'expliquer la perception de la surface, comme on l'a vu plus haut, l'enfant commence d'abord à faire du remplissage pour exprimer le changement de nature des parties du personnage ou de l'objet. Il n'associe pas, pour autant, le contour et le contenu, cette étape est la première dans la représentation de la surface. Si on considère la perception de l'espace et des surfaces à ce niveau, le remplissage du fond de la feuille est illogique, l'enfant s'intéresse aux éléments, il n'exprime pas encore l'ensemble; il peut répéter les explications logiques qu'on lui donne, mais sans vraiment les comprendre.

L'adulte doit aussi comprendre la permanence des processus. L'enfant fait, à l'origine, des gestes qui se transforment par la suite en lignes, en figures et en structures. Lorsque plus tard, il symbolise des éléments, il continue parallèlement à perfectionner son vocabulaire de lignes, de formes et de structures. En général, il assimile cette recherche à la composition des schémas. A ce niveau, il accompagne souvent ses schémas d'éléments que l'on voyait surtout au gri-

bouillage, séries de points ou séries de traits. Il réussit souvent à trouver une explication logique pour justifier leur présence dans la composition: pluie, neige, vent, herbe, etc.

L'adulte peut aussi se surprendre de voir l'enfant perdre tout intérêt et abandonner un travail dès qu'il le termine, c'est naturel. L'intérêt qu'il porte à ses travaux coïncide avec l'intérêt que l'adulte leur porte. La réalisation d'une composition est une expérience que l'enfant vit et qui, une fois terminée, n'a plus d'importance, parce qu'il assimile cette expérience à mesure qu'il la vit. C'est pourquoi on peut fréquemment voir un enfant tourner sa feuille pour tracer des schémas dans tous les espaces vides ou, tout naturellement, tourner sa feuille à l'envers pour continuer sa composition. Il peut recommencer une autre composition par-dessus une composition terminée, parce que la première a perdu toute importance.

d) Le schématisme

A la période schématique, l'enfant se préoccupe du monde où il vit. Pour satisfaire ce besoin de découverte, il possède, comme outil, un code de représentation. Cette période est le point culminant de la composition en schémas; l'enfant se préoccupe très peu de la réalité visuelle de l'élément, il s'attache plutôt à représenter, dans les moindres détails, ce qu'il sait. L'adulte ne doit pas y chercher une représentation servile de la réalité, mais une perception aussi complète que possible des éléments et de leur fonctionnement. L'enfant

possède une série de moyens qu'il applique aux situations, des formules qu'il améliore avec l'expérience. Ses intérêts débordent maintenant le cadre de son environnement immédiat. Cette perception accrue du monde où il vit, fait naître en lui le désir de découvrir et de comprendre les lois qui régissent le monde dans son ensemble.

La composition schématique conserve les caractéristiques acquises aux périodes précédentes, mais elles se perfectionnent. L'enfant continue toujours de découvrir de nouveaux schémas, en refaisant les processus acquis au cours des périodes précédentes, mais il peut le faire plus rapidement. Il franchit une nouvelle étape dans la composition des schémas, il caractérise ses schémas, cela amène la découverte des schémas particuliers. L'aspect important de cette évolution se situe dans les moyens que l'enfant emploie pour y parvenir.

La composition de Martin (voir figure 15) contient deux personnages. Nous constatons tout de suite qu'il s'agit d'un enfant et d'un adulte. L'enfant est plus petit que l'adulte, ce dernier porte une moustache et fume la pipe. Martin dira probablement qu'il s'agit de lui et de son père. Il n'atteint pas un niveau de représentation aussi élevé à son âge, ce n'est pas possible, mais, en fait, il commence à saisir les caractéristiques qui sont propres à des groupes donnés, ici le garçon et l'homme. En questionnant Martin, on apprendra peut-être que son père ne porte pas la moustache et ne fume pas la pipe, mais en ajoutant ces détails, il réalise qu'il renforce son schéma, il le caractérise. Il aborde ainsi tous les schémas qui com-

posent sa perception pour cerner de plus près la réalité qui l'entoure. Dans chacun des groupes, on retrouvera quand même une image commune de schéma de base.

Le nombre des éléments représentés dans une composition est restreint, mais ils forment des ensembles de plus en plus cohérents. Comme au stade précédent, il associe à partir des formes qu'il trace, mais il choisit parmi les images qui se présentent à son esprit. Sa mémoire est plus développée, sa perception des situations et des lieux est meilleure. Il commence à l'utiliser, mais il ne possède pas les moyens nécessaires pour représenter tous les éléments dont il se souvient. L'adulte ne peut pas s'attendre à ce que l'enfant illustre des situations complètes, détaillées. Il compose les situations à partir des schémas qu'il possède, des actions qu'il connaît bien. Il construit la situation à mesure qu'il réalise sa composition. L'enfant peut nous décrire d'abord une action, mais il découvre autre chose en réalisant sa composition et finalement, le résultat peut-être assez inattendu, mais l'enfant est très satisfait de son travail; il a découvert quelque chose de nouveau.

L'adulte parle souvent de la couleur réelle des objets à l'enfant de cet âge. Pourtant sa perception de la couleur est partielle, très vague, il n'y attache pas beaucoup d'importance. L'enfant exprime ce qu'il croit être la couleur réelle de certains objets, comme le ciel, les arbres, le visage des personnages. Si on examine le dessin de Martin (voir figure 15), on constate qu'il dessine le sapin vert et

colore l'intérieur des visages en orangé, les cheveux en brun. Pour tout le reste de la composition, il choisit les couleurs qu'il aime. La perception de la réalité de la couleur est issue d'un long apprentissage, on doit en être conscient. L'enfant associe certaines couleurs à des objets précis, par sécurité. On est parfois en droit de se demander si, très souvent, il ne dessine pas ce qu'il entend dire de la coloration des objets. Beaucoup d'enfants dessinent des arbres avec un même vert et les troncs avec le même brun. Les arbres sont tous de verts différents, les troncs ne sont pas nécessairement bruns, ils sont souvent gris ou beige. On voit très souvent des nuages dessinés en bleu dans un ciel blanc. Le progrès réel, dans la coloration, se situe à un autre niveau. Le nombre des couleurs employées augmente. Le processus d'association et de dissociation se perfectionne. Martin dessine les deux schémas de couleurs différentes, il s'agit de deux personnes. Il colore la peau de la même couleur, mais il change les couleurs des costumes. On voit aussi, et c'est l'élément le plus important, une assimilation partielle de la surface au cadre de la forme. Martin réalise que le contour du cadeau et la surface qu'il contient sont une même chose.

A cette époque, pour la première fois, l'enfant représente l'espace en employant comme moyen la ligne de base. Cette dernière est un geste que l'enfant trace dans la surface, sur lequel il aligne les éléments. La ligne de base illustre de façon concrète la relation entre les éléments et la perception de l'ordre dans l'espace. L'adulte, qui considère une composition de cette époque, peut facilement

penser que l'enfant représente le sol, en réalité, il représente la situation des éléments dans l'espace, mais pas la profondeur. Si on considère les schémas, on réalise que l'enfant choisit, très souvent, de représenter une seule face des objets. L'image est plate, les schémas n'expriment aucun volume. Même si certaines lignes peuvent nous laisser croire le contraire, elles sont accidentelles. Un enfant habile comme Martin compose ses schémas presque exclusivement à partir de figures géométriques ce qui, par le fait même, élimine l'expression des gestes dans la représentation des personnages. Par contre, il indique le lien entre les éléments: les mains du père touchent au cadeau, elles ne le tiennent pas. C'est une étape vers la représentation des gestes. Un adulte peut percevoir la composition de Martin en perspective. Il s'agit, en fait, d'un étagement où les lignes de base ne sont pas dessinées. Il représente beaucoup de cadeaux et ils sont gros, il ne peut pas tous les aligner sur une seule ligne de base ou au bas de la feuille. L'enfant de cet âge continue à exprimer l'importance des éléments par la taille. Dans ce dessin, Martin s'est peut-être dessiné plus petit que son père parce qu'il perçoit cette différence. Il peut aussi y avoir d'autres raisons. Il ne lui restait peut-être pas assez de place pour se représenter plus grand. Cette composition reproduit accidentellement des proportions qui peuvent être perçues comme la fuite des plans dans l'espace. Il faut attirer l'attention de l'adulte sur l'aspect accidentel contenu dans certaines représentations. En fait, l'enfant réserve un espace pour chaque élément, il les place les uns au dessus des autres comme pour les soutenir. C'est la notion d'ordre que l'enfant essaie d'exprimer.

Nous passons maintenant à une autre composition (voir figure 16), qui exprime bien l'absence de volume et de perspective dans la composition. Patrice dessine deux arbres qui sont bien appuyés sur le bas de la feuille, elle sert de ligne de base. Les branches des arbres sont dessinées à plat, étalées comme un éventail, les feuilles sont toutes retournées, on les voit en entier. La composition en ligne de base origine de la composition des schémas. Si on l'analyse, on constate que le bas de la feuille sert de base au tronc de l'arbre, il sert à son tour de support aux branches maîtresses qui servent de base aux branches secondaires, ces dernières soutiennent les feuilles.

Si on considère les représentations du stade précédent, on réalise que l'enfant exprime des surfaces bien limitées, comme la forme des maisons, par exemple. S'il sent le besoin de montrer le sol, il procède de la même façon. Il relève une portion du sol. Les extrémités, la limite de ces plans peuvent servir de lignes de base. L'étagement de la figure 17, contient à la base, un relèvement du sol. Les limites de la feuille circonscrivent trois côtés du plan, l'extrémité supérieure sert de base pour la maison et l'étagement de personnages. De plus, on remarque que les jambes des personnages des rangées supérieures, s'appuient sur la tête des personnages des rangées inférieures. Les éléments se soutiennent dans l'espace comme, par exemple, dans le dessin de Patrice (figure 16). L'enfant choisit l'aspect jugé important des éléments qu'il veut montrer. Bernard représente ses cadeaux de Noël (figure 18). Il relève, dans l'espace, un réseau de pistes pour automobiles miniatures. Il place à la verticale un élé-

ment qui se situe à l'horizontale dans l'espace, comme le sol dans la figure 17. Il place ensuite le sapin, le robot et le réseau de pistes sur une ligne de base, pour exprimer qu'ils reposent tous sur le sol. Le réseau sert, à son tour, de ligne de base aux édifices et aux voitures. Pour terminer, le dessin de Pierre (figure 19) est une sorte d'amplification du réseau du dessin 18. Les limites d'un réseau de routes servent de base aux objets qui composent le paysage. Il faut bien remarquer que les éléments ne reposent pas sur le chemin, mais sur les limites extérieures. Il rabat ses éléments par rapport à la route. Il a distribué les oiseaux dans toute la scène. Une composition de ce genre fait vraiment sentir à l'adulte qu'il y a une différence de nature entre la perception de l'enfant et la sienne.

Cette composition nous donne l'occasion de rappeler l'identification de l'enfant à un personnage ou à un autre élément de sa composition. A ce niveau, il apprend à s'identifier à plusieurs représentations, la ligne de base lui permettant de passer d'une représentation à une autre. L'enfant est contenu dans ses compositions, souvent il se représente et parfois même plusieurs fois. Il revit des gestes pour construire les éléments les uns à la suite des autres, pour arriver, finalement, à une perception plus ou moins complète d'une situation donnée. L'adulte possède une pensée synthétique, il saisit une situation globalement, ensuite il l'analyse. Les deux processus sont presque inverses.

e) Le post-schématisme

A la période post-schématique, la communication entre l'adulte et l'enfant devient beaucoup plus facile. C'est l'époque de l'identification qui commence et l'enfant perçoit les intérêts de l'adulte. Son processus expressif devient plus complexe et, comme aux étapes précédentes, il intériorise une nouvelle phase pour débiter son travail à un niveau plus élevé. Il commence sa recherche à partir de schémas caractérisés. Au niveau du personnage, par exemple, il connaît bien plusieurs types de personnages: l'enfant, l'homme, la fille, la femme, ainsi que certains costumes qui décrivent la fonction du personnage, policier, infirmière ou autres. Il cherche maintenant à réunir ces éléments caractérisés dans des ensembles, des situations et des lieux donnés. L'adulte ne doit pas s'attendre à ce que l'enfant puisse composer des situations où l'action est intellectuelle, il s'intéresse beaucoup plus à décrire le fonctionnement des situations concrètes.

Dans la composition de la figure 20, on voit trois garçons en train de construire une cabane, dans un arbre. L'enfant tente de décrire, par des gestes, toutes les opérations de chacun: transporter le bois, le pendre à la poulie, le monter sur la plateforme et ensuite le fixer à la structure. L'illustration de la compréhension des gestes se prolonge jusque dans la cabane où la disposition des clous sur les planches a beaucoup d'importance.

Comme aux stades précédents, il y a un décalage entre la narration de l'enfant et le dessin qu'il réalise. L'enfant est tout de même beaucoup plus conscient du niveau de ses représentations. Il ne dira pas nécessairement qu'il s'agit de lui, mais qu'il a déjà vécu cette expérience ou qu'il aimerait le faire. Sa capacité de transfert des éléments d'une situation à une autre l'aide à composer des ensembles de plus en plus cohérents. Il réussit maintenant à s'identifier à toute la composition.

L'aspect du personnage change, il perd graduellement son aspect géométrique pour épouser des formes mieux adaptées à l'expression des attitudes et des gestes; il devient mobile dans l'espace. L'enfant attache aussi beaucoup d'importance au costume. Cet élément lui permet de caractériser les personnages: âge, sexe, milieu social ou action.

Comme aux époques précédentes, le développement de nouveaux moyens se situe d'abord au niveau du personnage. Il assimile graduellement le cadre au contenu. Les contours s'estompent ou deviennent de la même couleur que le remplissage. L'enfant associe ces deux éléments comme étant de même nature, il peut maintenant cacher partiellement un schéma derrière un autre, sans que cela détruise l'image à ses yeux. A cet âge d'ailleurs, l'enfant qui manque de moyens commence, par exemple, à cacher les personnages derrière les arbres pour n'en dessiner qu'une main ou la tête qui émerge à côté du tronc.

A ce niveau, l'enfant commence à avoir des exigences, il est très conscient de sa personne et, il se compare aux autres enfants de son âge et aux adultes. Si l'adulte fixe des exigences, il doit veiller à ce qu'elles soient bien du niveau de l'enfant. Il est beaucoup plus sensible aux commentaires et se décourage facilement.

La narration et les commentaires qui accompagnent son travail, sont généralement de niveau plus élevé que la représentation; il sent une sorte d'incapacité à certains moments. Cela signifie qu'il est à la recherche de nouveaux moyens. Il oscille entre une période gratifiante, où il applique ses nouveaux moyens à tout son univers de représentation, jusqu'à ce que sa perception augmente à nouveau. Il sentira à nouveau un décalage entre ses moyens et le niveau de sa perception. Commence alors la période un peu plus ingrate où il est en recherche et le cycle se répète. Chez certains enfants, les deux vont de paire, l'enfant conserve alors une attitude plus égale et il est plus facile d'accès.

A cette époque, l'aspect extérieur des compositions se transforme. L'enfant commence à exprimer le sol, il crée des chevauchements de plans dans l'espace, qui lui permettront, à la prochaine étape, d'exprimer la perspective. L'adulte peut se surprendre de voir la feuille se couvrir presque entièrement de couleur, il ne s'agit plus, cette fois, de remplissage gratuit, mais de nouveaux éléments qui viennent compléter la composition. L'enfant exprime une perception intégrée du monde.

CHAPITRE II

LES PRINCIPES METHODOLOGIQUES

1) Définition et principe

La méthodologie réfère ici à la structuration de l'enseignement. C'est, en l'occurrence, l'identification de thèmes, éléments, principes, techniques, des notions propres aux arts plastiques, le choix des motivations, des attitudes, des projets ou travaux selon une progression qui correspond aux étapes du développement artistique de l'enfant.

Le problème que pose la méthodologie est le suivant: structurer un enseignement qui colle et à la réalité et aux intérêts de l'enfant. Les éléments que l'on peut identifier lors de l'étude des travaux servent de base à l'élaboration de la méthode d'enseignement. Cette méthode est donc parallèle au développement de l'enfant. Elle le renforce. Pour illustrer cette étude, nous nous servons du tableau de concordance des éléments de l'expression plastique de l'enfant (voir premier chapitre).

Quel que soit l'âge mental de l'enfant, son expression est fonction d'un vocabulaire acquis et assimilé, qu'on peut découvrir dans les images qu'il fait. Son vocabulaire, ses principes de composition et de coloration manifestent à la fois sa capacité de perception et sa personnalité.

Au pré-schématisme, par exemple, le vocabulaire linéaire de l'enfant se compose de lignes sinueuses, de lignes courbes et de droites orientées. A l'aide de ce vocabulaire, l'enfant découvre des figures, des structures et des assemblages rythmiques. Il en arrivera finalement à découvrir le parallélisme des lignes. Cette découverte marque la fin d'un stade de son évolution.

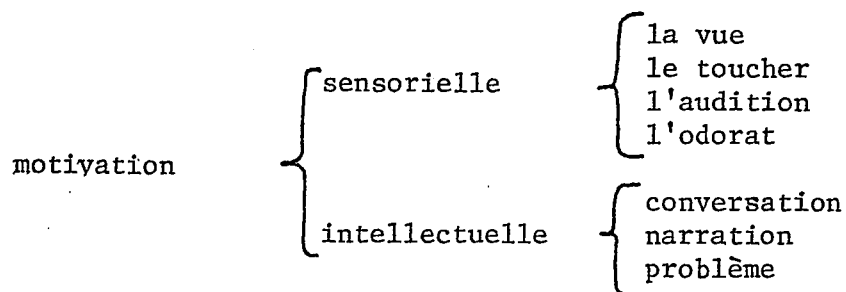
Laissé à lui-même, un enfant pourra développer naturellement et de façon conséquente tous ses moyens. Selon sa personnalité, ce développement aura plus ou moins d'ampleur. Certains enfants ont facilement des blocages d'expression. Les exercices les amènent à articuler ces éléments de langage et leur permettent de retrouver, par recoupement, le moyen manquant et, par la suite, de franchir une nouvelle étape.

Les principes méthodologiques qui doivent être développés dans un guide pédagogique sont ceux qui permettent d'assurer et de renforcer le développement normal de l'individu. Le tableau de concordance des éléments du langage expressif illustre la progression de chacun des moyens. Nous articulerons ces éléments pour mettre en lumière les

principales attitudes nécessaires à un enseignement dynamique et authentique ainsi que les différentes sources de motivation qui amènent l'enfant à s'exprimer.

2) La motivation

La motivation a pour fonction d'éveiller l'intérêt de l'enfant. Elle lui fait ressentir le besoin de s'exprimer. Il y a deux sources de motivation. La première a des assises sensorielles, la seconde est intellectuelle. De façon générale, une motivation emprunte à ces deux sources, mais l'apport de l'une ou de l'autre pourra varier selon les buts visés.



Nous aurons recours à l'une ou à l'autre de ces sources de motivation selon le type d'exercice qui sera proposé, compte tenu des besoins de l'enfant. Ces besoins sont l'acquisition des moyens d'expression, l'enrichissement de son vocabulaire. Pour ce faire, il doit les assimiler, les faire siens.

3) Les exercices

a) Types d'exercices

Les exercices de base: libération, contrôle et exploration.
Les exercices de base permettent à l'enfant de découvrir ses moyens d'expression.

Les réalisations: travaux de mémoire, d'imagination et d'observation. Les réalisations sont des projets où l'enfant met en pratique les connaissances acquises afin de les assimiler.

Pour diriger l'enfant, soit vers l'acquisition, soit vers l'assimilation des moyens d'expression, le professeur dispose de deux sources de motivation. Il puise à l'une ou à l'autre selon les buts qu'il vise. Il ne doit jamais oublier que la motivation n'existe que dans la mesure où l'enfant y répond, c'est-à-dire qu'il y ait correspondance entre les objectifs du professeur et les besoins de l'enfant.

Lorsque nous parlons de motivation sensorielle et de motivation intellectuelle, nous voulons simplement souligner le fait suivant:
l'enfant perçoit avec ses sens ce qu'il comprendra ensuite.

Quand le professeur propose un exercice de base, il cherche surtout une motivation sensorielle. Il aura plus facilement recours à une motivation intellectuelle quand il engagera l'enfant dans des réalisations. Concrètement cela pourrait s'illustrer de la façon suivante

Dans un exercice de base où l'on étudie la notion de couleurs froides, le professeur réveille des sensations tactiles. Lorsqu'il propose "un après-midi d'hiver", il décrit des situations. Il va sans dire qu'une motivation n'est jamais l'une ou l'autre, mais toujours l'une et l'autre, l'une soutenant l'autre.

b) Conclusion

Les principes méthodologiques sur lesquels repose un guide pédagogique peuvent donc se résumer de façon suivante: le guide pédagogique établit une correspondance entre les attitudes du professeur et les motivations qu'il emploie pour amener les enfants à savoir exprimer les exercices qu'il leur propose. Les exercices doivent réfléchir les préoccupations mêmes des enfants et s'adapter à leurs besoins.

Le guide pédagogique établit également une progression dans la présentation des notions. Cette progression doit correspondre à l'évolution de l'enfant.

Nous nous attacherons maintenant à concrétiser ces deux principes méthodologiques, correspondance et progression, en développant à l'intérieur de chacun des stades de l'expression artistique de l'enfant, les relations essentielles entre motivations et besoins, notions et exercices.

4) Le gribouillage

L'enfant de cet âge découvre et structure ses moyens. On ne peut faire appel à sa compréhension. Sa forme de pensée est liée à la réalité active, aux expériences vécues. Il découvre le monde, c'est sa principale source de motivation. La présence du matériel, la stimulation par le mouvement et l'encouragement par la parole sont des formes de motivation qui lui conviennent.

5) Le pré-schématisme

a) Le stade pré-schématique

Au cours de cette période, l'enfant établit ses premiers liens symboliques avec la réalité. Il représente, de façon encore bien incomplète, quelques schémas qui manifestent sa perception du monde. Ces schémas vont se compléter et augmenter en nombre tout au long de cette période. A la fin du stade, il possèdera des schémas types des principaux éléments qui servent de base à la représentation du monde. Sa pensée est encore très liée au geste: l'immédiat lui sert de support. Sa capacité de mémorisation augmente. Il peut se souvenir d'éléments et de situations qu'il revit fréquemment. Son processus de représentation est basé sur des associations de pensées mais surtout sur des associations de forme.

b) La motivation sensorielle

La motivation d'origine sensorielle correspond à la globalité du processus de l'enfant. Il est préférable que tous ces aspects soient contenus dans une motivation, cela la rend plus effective. La pensée de l'enfant est aussi fonctionnelle. L'adulte accompagne donc cette sensibilisation de commentaires à caractère descriptif. Au début, l'enfant s'intéresse à sa propre image. Cette préoccupation demeure constante tout au long de la période. Il se représente dans presque toutes ses compositions. On peut lui suggérer des activités qui polarisent son attention sur les différentes parties de son corps ou de ses sens. Cela l'aidera à assimiler et à traduire sa propre image. Ce premier schéma est très important. Il sert de base à la composition d'autres schémas. L'enfant s'intéresse aussi aux êtres et aux objets qui composent son environnement immédiat. On doit choisir les éléments dont il se sert, ceux qui ont une fonction active dans son univers. Si on lui montre une bicyclette, cela peut attirer son attention, mais il aura de la difficulté à la représenter, parce qu'il ne s'en sert pas. On obtiendra un meilleur résultat en lui proposant un tricycle. De même, si on lui met un chat dans les bras pour qu'il puisse y toucher et jouer avec. En plus, on décrit le poil qui recouvre son corps comme un vêtement, ses moustaches qui lui servent à se diriger, ses griffes qui lui permettent de monter aux arbres...etc. En représentant le chat, l'enfant apprend à le comprendre.

c) La motivation intellectuelle

La motivation intellectuelle s'appuie sur la mémoire des êtres des choses et des situations avec lesquels l'enfant est familier. On peut éveiller sa mémoire par des descriptions, des narrations et des questions qui lui font revivre, en esprit, ces situations. Cette forme de motivation fait appel à deux sources principales, les personnes et les objets que l'enfant aime, et les situations qu'il vit. La sensibilité met en mouvement le processus expressif de l'enfant.

A cet âge, l'enfant comprend des situations simples. Lorsqu'il dessine, il représente tout ce qui lui vient à l'esprit. Il en arrivera, à la fin du stade, à lier les êtres et les choses dans l'espace. Il se dirige lentement vers la représentation des situations. Il représentera alors ce qu'il perçoit des situations. Voici un tableau qui regroupe des acteurs, des actions, des lieux et des moments. Les notions de temps et d'espace s'acquièrent très lentement. Elles se concrétiseront dans ses représentations au fur et à mesure qu'il en prendra conscience.

d) Les thèmes

acteurs	actions	lieux <u>où</u>	moments <u>quand</u>
"moi"	lever	maison	jour
famille	marcher	pièces de la	nuit
ami	courir	maison	soleil
parenté	prendre	rue	pluie
professeur	donner	école	neige
voisins	toucher	jardin	saison
épicier	regarder	cour d'école	
policier	écouter	terrain de jeux	
médecin	sentir	piscine	
dentiste	grimper	parc	
animal	ramper	magasin	
familier	manger	église	
	rire		
	pleurer		
	dormir		
	laver		
	peigner		
	habiller		
	attacher		

e) Les exercices de base

1) But

C'est une forme de travail où l'enfant est progressivement amené à acquérir les moyens propres à son niveau. Ces exercices favorisent les découvertes des formes, des lignes, des couleurs et des types de composition. Ils favorisent aussi l'élargissement des gestes ou leur contrôle. Ils attirent l'attention de l'enfant sur une notion qui correspond à son niveau de développement. Règle générale, ce sont des exercices rapides présentés avant la réalisation des compositions. A ce moment, ils jouent aussi le rôle de mise en train.

Tableau de concordance des notions au stade du gribouillage et à celui du pré-schématisme.

<u>Composition</u>	<u>Couleur</u>	<u>Formes</u>	<u>Lignes</u>
Enumération	Rythme Différenciation par la couleur	Cercle Rectangle Carré	Geste, mouvement rythmique Lignes orientées droites, courbes boucles Structures: croix grille, rayonne- ment
Juxtaposition	Choix émotif Contraste	Triangle Trapèze	Ligne sinueuse Lignes parallèles Décor linéaire

2) Exercice de libération

Ces exercices visent à dégager les gestes du bras et de la main. Pour maintenir l'intérêt de l'élève, on essaie de varier les présentations de cet exercice. Voici une série d'exercices qui présentent une progression. La forme la plus simple est sans doute un geste libre qui se répète dans toute la surface. Ensuite, le geste peut être orienté dans les différentes directions: verticale, horizontale, diagonale. Enfin, on peut parler du geste circulaire.

3) Exercice de contrôle

Dans un premier temps, on suggère des répétitions d'un seul type de ligne, ensuite de plusieurs sortes de lignes combinées, mais sans fixer de règles de composition dans la surface (ex: dessine des lignes droites dans ta feuille en te servant de trois couleurs). Il

en va de même pour une composition avec une ou plusieurs formes: les croix, les grilles ou les autres figures qui composent le vocabulaire de base.

Dans un second temps, on reprend le vocabulaire de lignes et de formes, mais cette fois, on suggère des types de composition. Des lignes qui se croisent par le centre, des formes énumérées, varier la taille d'une ou de plusieurs formes.

Dans un troisième temps, on propose le parallélisme des lignes, les formes concentriques et, finalement, les surfaces colorées.

4) Exercice d'exploration

C'est une forme d'exercice où l'enfant peut découvrir une nouvelle notion. Ce type d'exercice s'applique à tous les éléments de la composition: ligne, forme, couleur, espace. Nous choisissons pour l'expliquer un exemple de notion de couleur, le contraste. On invite l'élève à énumérer des taches de couleurs, on lui suggère de placer les couleurs les plus différentes les unes à côté des autres. Il ne s'agit pas, à la fin, d'évaluer les résultats. L'exercice sert simplement à attirer l'attention de l'enfant sur une qualité de la couleur. On a avantage à limiter le nombre des couleurs pour ces exercices. L'enfant qui change de couleur continuellement perd le rythme de son mouvement.

La durée de l'exercice est un facteur important. Un exercice de mouvement doit-être court, deux ou trois minutes au plus. Une exploration dans le domaine de la couleur peut-être un peu plus longue. Tous les exercices de mouvement, de ligne ou de forme contour, atteignent leur but s'ils sont réalisés à main levée. Ils permettent alors à l'enfant d'acquérir graduellement la précision dans le geste. Un exercice trop long devient vite ennuyeux et risque de mener à la facilité.

6) Le schématisation

a) Le stade schématique

Le début de cette période coïncide avec le moment où l'enfant commence à transformer les schémas de base en des représentations plus caractérisées. Par exemple, le personnage devient un garçon, une fille, un homme, une femme. Le personnage n'est plus un schéma unique, il devient un groupe de schémas. Il en va de même pour les autres êtres et objets. Il découvre aussi de nouveaux objets, il compose de nouveaux schémas. Pour y parvenir, il refait l'évolution en entier, ou il procède par recoupement. L'aspect général des schémas de cette époque est très géométrique.

La composition par énumération, propre au stade précédent, se complète par la juxtaposition des éléments. Il exprime la relation par le contact. La ligne de base apparaît. A ce stade, elle est aussi un

lien; elle indique, de plus, l'ordre de lecture dans la composition ainsi que la perception des grandes lois qui régissent la situation des éléments dans l'espace. Pour représenter des situations qui contiennent beaucoup d'éléments, il multiplie les lignes de base. Il découvre alors l'étagement et le rabattement.

La coloration évolue dans le même sens que le schéma, elle fait ressortir le lien ou la différence entre les éléments. L'enfant peut, s'il le désire, colorer certains schémas avec des couleurs qui expriment sa perception de la réalité. Pour d'autres, il choisira les couleurs selon son plaisir.

b) La motivation sensorielle

Au stade pré-schématique, la symbolisation d'un élément ou d'un détail se limite à signifier sa présence dans l'espace qu'il occupe par rapport à l'ensemble. Par exemple, un cercle représente la forme de la tête, trois points représentent les yeux et le nez, un trait symbolise la bouche. Le schématisme représente un second niveau de perception de ces mêmes éléments: l'enfant remplacera ces points par des signes plus complexes - un cercle avec un point au centre - et il ajoutera, peut-être, les cils. Le pré-schématisme est une période de développement caractérisée par la découverte des schémas de base, le schématisme en est une, au cours de laquelle, l'enfant complète ses schémas et les individualise progressivement.

La motivation sensorielle doit maintenant offrir des stimulations qui attirent l'attention de l'enfant sur la forme, la couleur, la nature et la fonction des êtres et des choses qui font partie de son monde. Une motivation globale est toujours valable mais, parce que la mémoire de l'enfant s'est enrichie de ses perceptions antérieures, il est maintenant possible de motiver l'enfant en stimulant tantôt un sens et tantôt un autre. Grâce à son intelligence, capable maintenant de faire des associations, l'enfant établit des liens et des relations entre les différentes sensations. Il peut, par exemple, découvrir la réalité aussi bien par l'ouïe que par l'odorat. Il perçoit une réalité sous des angles différents. C'est alors que la mémoire des perceptions antérieures devient agissante. La motivation sensorielle se présente maintenant comme une succession de stimulations sensibles. Je lui fais, par exemple, entendre le bruit d'un objet qu'il ne voit pas, je le lui fais sentir, je le lui fais toucher et je le mets ensuite en présence de cet objet.

Dans cet exemple de motivation sensorielle, il est à remarquer que la stimulation visuelle ne vient qu'en dernier lieu. On pense souvent à la vue comme agent primordial de la perception, mais si on revient au dessin de la tête décrit plus haut, on doit reconnaître que l'enfant n'est pas encore capable d'une observation visuelle véritable. Son dessin est une représentation topologique de la figure humaine. La motivation sensorielle en arts plastiques n'en est donc pas une qui se limite au sens de la vue. La motivation sensorielle est un moyen d'éveiller tous les sens vers la perception d'une réalité

que l'enfant ne peut construire que progressivement.

Compte tenu de l'importance des associations faites par l'enfant, pour saisir le monde qui l'entoure, il faut immédiatement reconnaître le problème posé par la représentation d'un objet unique. Un projet qui ne demande que la représentation d'un objet unique, est une solution de facilité pour l'adulte. C'est une solution qui peut avoir des conséquences fâcheuses sur le développement de l'enfant. Une des caractéristiques de cette période est la découverte de la composition par l'enfant. Il est devenu conscient qu'un objet a une taille par rapport à d'autres. Il ne lui suffit plus de représenter l'objet dans une surface, il lui faut le situer dans un environnement, un espace. Si les suggestions de l'adulte limitent l'enfant à la représentation d'objets uniques, l'enfant n'a pas la possibilité de construire sa réalité. La représentation d'objets uniques oriente l'enfant vers la virtuosité, le rendu technique. Cette orientation adulte n'entre pas dans les préoccupations de l'enfant et il peut devenir facilement réticent au dessin, quand il découvre son incapacité alors qu'il voyait dans le dessin un moyen d'expression.

c) La motivation intellectuelle

A ce stade, la motivation intellectuelle fait appel à la mémoire perceptuelle, à l'intelligence et à la sensibilité de l'enfant. Au stade précédent, l'intérêt portait sur les êtres et les objets qui composaient les situations. A ce niveau, l'enfant s'intéresse à

l'action contenue dans la situation. Il représente cette préoccupation en spécialisant ses schémas de base, il en fait des êtres et des objets plus définis. Il les juxtapose dans la composition. Par exemple, le bâton touche à la main du joueur de hockey.

Il illustre sa compréhension du fonctionnement des situations. La description des êtres et des choses, faite par l'adulte, doit dépasser le niveau de l'inventaire. Elle se prolonge dans la description du fonctionnement des êtres et des objets. Elle décrit aussi la nature des relations dans la situation étudiée. Par exemple, le professeur décrit la récolte des pommes: "J'appuie l'échelle à une branche de l'arbre, j'y monte. J'ai un panier dans une main. Avec l'autre main, j'arrache les pommes des branches, je les dépose dans le fond du panier...". La description des autres opérations continue. L'enfant se représentera plus ou moins bien la situation décrite et il l'exprimera. On remarquera aussi qu'il se souvient assez facilement des éléments reliés à l'action. S'il a vécu l'expérience de la cueillette des pommes, il ajoutera peut-être des éléments dont le professeur n'a pas parlé. Une brouette, par exemple, qui servait à transporter les pommes. Mais il ne pensera pas à introduire des éléments qui pourraient se trouver dans ce lieu, s'ils ne sont pas liés à l'action. Il y a souvent des ruchers dans les vergers, mais il serait assez étonnant qu'il les dessine spontanément, ils ne font pas partie de l'action.

L'enfant s'identifie à la description pour composer sa représentation. Si la situation est nouvelle, il peut quand même s'y iden-

tifier. A cet âge, il est capable de transfert. La description lui rappellera d'autres gestes, d'autres situations, il les emploiera pour imaginer cette situation.

Une motivation intellectuelle est effective dans la mesure où elle ranime la sensibilité de l'enfant; ce désir de revivre une situation, qui le pousse à la représenter. L'erreur, à ce niveau, est le thème court "la cueillette des pommes" qui fait appel à la pensée synthétique adulte. L'enfant est en train de construire cette forme de pensée, il ne la possède pas encore. La motivation doit toujours se faire dans le sens de l'évolution de l'enfant.

d) Les thèmes

1) Le travail d'imagination

Cette forme de travail apparaît au cours du présent stade. Lorsqu'on emploie le terme imagination, il est synonyme de création. Son sens est très large et très flou. Nous nous limiterons ici à un aspect: l'imagination est le mécanisme intellectuel qui consiste à créer un élément nouveau à partir d'éléments connus. Pour réaliser ce processus, il faut que l'enfant possède un bagage d'images. Il est bien entendu que l'enfant doit avoir dépassé le niveau des schémas de base. Il doit posséder plusieurs images d'une même catégorie, pour pouvoir en structurer une nouvelle. Par exemple, on lui suggère, à partir des animaux qu'il connaît, d'inventer un nouvel animal. Le résultat ne sera peut-être pas particulièrement original, mais il

contient l'embryon du mécanisme de l'imagination.

2) Le choix des thèmes

Comme nous le disions plus haut, au cours de ce stade, l'enfant éprouve le besoin d'exprimer de nouveaux éléments; mais il accède aussi à une nouvelle étape de représentation en enrichissant ses représentations de base d'éléments et de détails nouveaux. On aura avantage, dans la présentation des thèmes, à faire des descriptions qui attirent son attention sur le détail des objets. Son bagage de schémas est composé de représentations types, il s'agit donc de les classer, tout en tenant compte de ses intérêts. Sa perception du monde était, au stade précédent, limitée à un monde très restreint. Elle commence à dépasser le chemin qui mène à l'école et au terrain de jeux. Il visite d'autres lieux et commence à participer à certaines activités, autant à l'école qu'à l'extérieur de son cadre familial. Nous ajoutons à notre grille de thèmes du stade pré-schématique les éléments suivants:

<u>Acteurs</u>	<u>Actions</u>	<u>Lieux</u>
Personnages	Geste Attitude	<u>Intérieur</u> exemple: pièce de la maison ou de l'édifice mobilier
(membres, détails de la tête et du corps)	<u>Relation avec le costume et le temps</u> exemple: natation costume de neige	<u>Extérieur</u> rue ville banlieue campagne montagne mer forêt lac
Costume	race: Esquimaux Indiens	
Occupation	exemple: policier soldat infirmière	

Lors de la présentation des thèmes, le professeur souligne l'interaction des éléments qui la composent. Nous rappelons que le mouvement, dans les compositions de ce niveau, tout comme au stade précédent, provient plutôt du geste de dessiner que de la perception des attitudes. A l'occasion, l'enfant exprime un geste, s'il a beaucoup d'importance à ses yeux, mais cette représentation est toujours altérée par le respect du cadre, très fort à ce niveau. L'enfant se sert surtout de la proximité et du contact pour exprimer les gestes et l'action.

e) Les exercices de base

1) But

A ce stade, on met l'accent sur le contrôle du geste et la rapidité d'exécution. On attire aussi son attention sur la composition des éléments dans la surface. Il doit disposer les éléments de

façon à ce qu'ils soient agréables à regarder. Il serait mauvais de poser un jugement sur le résultat. Cette exigence est le début de la formation esthétique. On ne lui transmet pas de valeurs, on lui demande de choisir, d'en créer.

Aux éléments du stade pré-schématique, s'ajoutent les suivants:

<u>Composition</u>	<u>Couleur</u>	<u>Formes</u>	<u>Lignes</u>
idem (énumération) (juxtaposition)	association avec la réalité valeur symbolique surfaces colorées mélanges	figures géométriques formes complexes (association de deux formes)	spirales brisées

2) Exercice de libération

A ce niveau, ce type d'exercice change d'orientation. En général, la motricité de l'enfant est bien établie et il peut la projeter facilement. On oriente alors l'enfant vers la constance dans le geste, la souplesse du mouvement. Si on se trouve en face d'un enfant qui manque d'expérience, il est bon de lui faire exécuter les exercices à partir du début. Habituellement, il progresse rapidement et rattrape son niveau. Si l'enfant pratique d'autres activités qui reposent sur l'exercice de sa motricité fine et large, il arrivera rapidement à faire le transfert. Quel que soit son âge, l'individu doit passer par toutes les étapes. C'est le facteur essentiel d'une progression normale.

3) Exercice de contrôle

Les exercices rythmiques de lignes et de points ont leur origine dans le gribouillage. Ils deviennent de plus en plus contrôlés. Ils donnent ainsi naissance au décor, au motif répétitif. On demande à l'enfant de réaliser une série de points ou une série de formes à égale distance dans la surface. On lui demande ensuite de répéter des éléments jusqu'à ce qu'il obtienne un motif. La variation sur cet exercice est infinie, dès que l'enfant découvre l'alternance des formes et des couleurs.

A cet âge, la composition des schémas est un assemblage de formes simples et de lignes, ces caractéristiques peuvent servir de base pour composer un très grand nombre d'exercices. L'enfant travaille alors avec les éléments qu'il utilise fréquemment, et ce, hors de la contrainte de la représentation. Cette formule de travail lui permet de découvrir rapidement de nouvelles formules de composition des schémas qu'il pourra ensuite appliquer dans des réalisations subséquentes.

Comme ces exercices servent de préparation à une composition, il est nécessaire d'établir un lien entre les deux travaux. Par exemple, à la suite d'une recherche dans le domaine de la coloration, on essayera d'établir une concordance entre le type de coloration exploité dans l'exercice de base et la composition qui suit. Il est certain que l'exercice aura toujours une influence sur le travail réalisé immédiatement après. On doit veiller à ce que les deux travaux ne viennent

pas en contradiction.

4) Exercice d'exploration

Il sert surtout à l'acquisition de nouvelles techniques et de nouveaux procédés. Cet éventail des techniques est très limité aux périodes précédentes bien que l'on change souvent d'outil pour créer plus de variété. Au stade schématique, l'enfant développe une habileté suffisante pour aborder des procédés plus compliqués. On échelonne alors, au travers des exercices de base, les principales étapes d'acquisition de ces procédés, tout en maintenant les exigences de composition, ou de coloration. Ces dernières servent, dans ce cas, à favoriser la découverte des possibilités et des limites du procédé étudié.

7) Le post-schématisme

a) Le stade post-schématique

Ce stade débute au moment où l'enfant commence à s'intéresser à la vérité dans la représentation. Le nombre des schémas augmente, leur aspect géométrique s'estompe pour faire place à des formes qui traduisent mieux cette nouvelle perception. Le personnage devient mobile. L'enfant dessine maintenant les attitudes.

Ce désir d'exprimer la réalité entière, dans des situations

précises, l'amène à représenter le sol. Il essaie aussi de découvrir l'interaction des éléments, la relation des éléments dans l'espace. La situation est conçue dans son ensemble. D'abord, il s'identifie à toute la composition, ensuite aux actions, aux êtres et aux objets qui la composent. La composition, jusqu'alors toute entière contenue dans la surface, déborde le cadre. La globalité dans la représentation des éléments n'est plus nécessaire. Une partie peut symboliser l'élément entier. Il peut créer des chevauchements de plans et de schémas dans l'espace.

La fonction de la couleur devient beaucoup plus importante. Sa perception accrue de la réalité ainsi que la relation des éléments dans l'espace, tels que la juxtaposition, le chevauchement et la superposition, l'oblige à découvrir des moyens de coloration plus poussés. Pour éviter la confusion entre les éléments, il commence alors à moduler la couleur.

b) La motivation sensorielle

A ce stade, l'observation prend de plus en plus d'importance. En voyant un objet, l'enfant ranime ses souvenirs, Mais ce n'est qu'à l'aide de ses expériences qu'il réunit les informations nécessaires pour construire une représentation complète de l'objet. Par exemple, un groupe d'enfants observe une motocyclette et la dessine. Plusieurs enfants de ce groupe réalisent des compositions très détaillées. D'autres, cependant, composent des représentations sommaires. En ques-

tionnant ces derniers, on constatera qu'ils sont incapables de représenter les détails correctement parce qu'ils ne comprennent pas leur fonction dans l'ensemble. Cette partie de l'objet n'a pas d'importance à leurs yeux. L'intérêt et la qualité de la représentation sont intimement liés. Si on montre à l'enfant comment cette mécanique fonctionne, il s'y intéressera probablement et trouvera rapidement les moyens nécessaires à sa représentation.

L'enfant, à cet âge, connaît bien l'aspect général des éléments qui composent son univers. Comme il désire représenter sa réalité et qu'il se soucie de la vérité de sa représentation, il s'intéresse à des détails, ou à des parties d'éléments. C'est à ce moment que l'enfant réalise ses premiers portraits. Il essaie de représenter aussi complètement que possible les traits du visage. Cet intérêt se transpose à tous les éléments qui l'intéressent beaucoup: costume, maison, camion, automobile, bicyclette, motocyclette, etc.. Ses intérêts sont très reconnaissables. Il collectionne des illustrations de toutes sortes, par exemple, les cartes de joueurs de hockey. Les filles s'amuse avec des poupées, qui représentent des adolescentes et qu'elles habillent selon les règles de la dernière mode. Les garçons et les filles ont des intérêts différents, mais ils ont une caractéristique commune: ils aiment les activités qui impliquent les jeunes de leur âge. Comme on peut le constater, leurs intérêts sont vastes, ils vont du détail au groupe d'objets ou d'individus. Comme on l'a vu plus haut, l'enfant porte un haut degré d'intérêt à la vérité de la représentation. On peut donc continuer à réaliser des travaux d'observation à partir

d'éléments qui l'intéressent.

Sa mémoire est suffisamment développée pour lui permettre de retenir la composition d'un élément ou d'une situation pendant un temps assez long. On peut l'amener à l'extérieur pour lui faire observer des éléments qui, autrement, seraient hors de sa portée et ensuite le ramener à l'intérieur pour réaliser sa composition. Cet exercice renforce son processus de mémorisation. Les média d'informations attirent son attention sur des éléments qui débordent le cadre de son milieu. Il désire quand même représenter ces éléments.

A ce stade, on remarque que l'enfant a volontiers recours à la copie. Cette attitude indique qu'il a besoin d'information et qu'il cherche à soutenir ses moyens. On peut répondre à ses besoins en respectant son processus de représentation, et ce, par exemple, en réunissant de bonnes photographies d'un même objet, vu sous plusieurs angles. L'adulte présente ces photos avec des commentaires explicatifs. Ces documents fourniront à l'enfant les éléments nécessaires à la composition de sa représentation de l'élément. Il y a deux choses importantes à éviter dans ce genre de motivation. Il ne faut pas laisser l'enfant consulter les documents pendant la réalisation du travail. Il doit articuler les informations qu'il vient d'acquérir. Pour ce faire, il doit les comparer avec ses connaissances déjà acquises. Il est préférable de laisser un laps de temps assez long s'écouler avant de lui demander d'exécuter le travail. Le second problème est l'emploi d'images réalisées par un adulte. Cette image n'a pas valeur de

référence. Elle représente la perception qu'une autre personne a de l'objet. C'est tout comme si on donnait des fleurs de plastique à observer, au lieu de fleurs naturelles, elles peuvent avoir l'apparence et la couleur d'une fleur, mais elles n'en possèdent pas les autres caractéristiques. L'enfant, de cet âge, a le respect de la vérité, l'adulte doit donc accepter cette orientation, voire mieux, s'en servir pour le motiver. Il faut habituer l'enfant à chercher ses références et à les articuler.

c) La motivation intellectuelle

L'enfant possède une intelligence et une mémoire qui s'accroissent continuellement. Les relations qu'il établit entre ses perceptions augmentent son potentiel de représentation. L'enfant se souvient beaucoup plus facilement des situations évoquées. Il répond mieux à la motivation verbale, il associe très facilement. Il en arrive facilement à dépasser le cadre de la suggestion faite par l'adulte, s'il réussit à trouver lui-même un sujet qui l'intéresse davantage que la suggestion originale. On doit lui en laisser la possibilité. Les motivations et les thèmes sont des moyens qui peuvent déclencher le processus expressif. Dès que l'enfant a établi le lien avec son monde d'images, le but est atteint, il est inutile de vouloir pousser la suggestion plus avant, d'une certaine façon, il risque de devenir l'exécutant d'idées conçues par l'adulte. Il faut expliquer et faire comprendre à l'enfant, le but des motivations, l'habituer à se servir de la partie dont il a besoin pour amorcer son travail. Dès qu'il se

sent sûr de lui-même, il va où son intérêt l'appelle. L'intérêt de l'enfant se situe au niveau des situations, des expériences vécues. Viennent ensuite celles dont il a été témoin. La zone de ses intérêts déborde maintenant le cadre de sa vie quotidienne, il adore le sensationnel. Cet intérêt lui vient de ce qu'il commence à connaître les mécanismes qui régissent la société et la nature, tout ce qui dépasse la norme a, à ses yeux, une très grande valeur. Ce goût pour le merveilleux est un héritage des stades précédents. Le fonctionnement des objets et les mécanismes qui gouvernent le monde avaient alors quelque chose de mystérieux. L'intérêt qu'il porte à la découverte de ces mécanismes devient, en même temps, une démystification du monde. Son intérêt pour les contes diminue. Il transfère son intérêt vers le sensationnel, qui est vrai, parce qu'il fait partie de la réalité. Il découvre les groupes et leur fonction dans la société. Il commence à s'intéresser plus particulièrement aux individus de son groupe d'âge. C'est aussi l'époque des premiers conflits avec les adultes, en position d'autorité. Il illustre, dans ses compositions, les valeurs simples transmises par notre société, exemple: le bon policier et le mauvais bandit. La découverte de l'autorité et de la violence peuvent être aussi représentées par des soldats, des combats, des accidents d'automobile, des incendies.

d) Les thèmes

1) Le travail d'imagination

Cette forme de composition l'intéresse de plus en plus, il aime articuler ses connaissances. Il suffit de lui en donner l'occasion. Au stade précédent, le travail d'imagination se limitait à l'invention de nouveaux éléments. Bien entendu, cette forme de travail est toujours valable, mais il peut graduellement transposer l'invention jusque dans la composition de la situation. Par exemple, imaginer ce que serait une ville au fond de la mer, ou une rencontre entre des gens venus de planètes différentes.

2) Le choix des thèmes

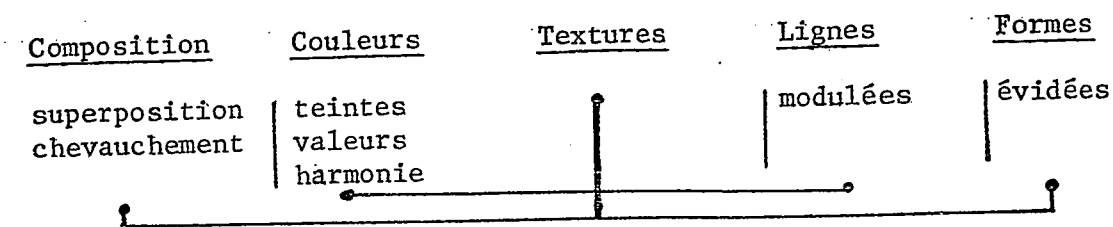
<u>Acteurs</u>	<u>Attitudes</u>	<u>Temps</u>	<u>Lieux</u>
Personnages de tous les âges.	gestes sports loisir métiers	soleil nuage pluie neige matin midi soir nuit saison	intérieur, extérieur <u>Plans dans l'espace</u> horizontal ex: Je me promène en chaloupe sur le lac. vertical ex: Les peintres appliquent une nouvelle couleur sur les murs. oblique ex: Je monte l'escalier.
<u>Coloration</u> ex: Je range les livres dans la bibliothèque. Les comboys capturent un troupeau de chevaux sauvages. Nous faisons une excursion dans la forêt.	face, profil, dos <u>Situation dans l'espace</u> ex: Nous jouons à la balle molle, ballon chasseur, ballon volant. Nous attendons l'autobus scolaire. Nous sommes assis autour de la table.		<u>Angle de vision</u> horizontal ex: Je me promène dans la rue. vertical ex: Je regarde la ville par la fenêtre de l'avion. oblique ex: Les électriciens grimpent dans les poteaux pour changer les fils électriques.
<u>Texture</u> ex: Je porte un chandail de laine et un costume de corduroy. J'essaye le manteau de fourrure de ma mère. Je fais partie d'un orchestre hippie.			

Les éléments qui se transforment dans la composition sont: la représentation du costume, l'attitude des personnages et des animaux, la situation des éléments dans l'espace, l'emploi de la couleur et de la texture. L'angle, par rapport à la composition, commence à avoir de l'importance, tout comme le relief du sol. Tous les thèmes mettent inévitablement en jeu plusieurs de ces éléments, l'enfant ne peut pas tous les exprimer, mais il est bon d'attirer alternativement son attention sur chacun d'eux. Cela suggère à l'enfant un problème auquel il peut s'intéresser.

e) Les exercices de base

Il n'est plus nécessaire de les employer aussi fréquemment qu'avec les plus jeunes. Surtout, ils changent d'orientation. L'enfant possède, en général, un vocabulaire de lignes et de formes bien établi. On peut, à l'occasion, faire un exercice en ce sens, pour aider l'enfant à resignifier le vocabulaire des périodes précédentes. Les exercices de décoration sont tout indiqués. Les notions que l'enfant acquière et qu'on peut renforcer sont surtout celles de la coloration et de la composition.

Aux éléments des stades précédents s'ajoutent:



1) But

L'exercice de libération devient moins fréquent; il est moins nécessaire. Pour ce qui est du contrôle et de l'exploration, cela dépend plutôt de l'élève. Les enfants ne se développent pas tous en même temps, ni de la même façon. Un exercice de coloration peut devenir un exercice de contrôle pour un premier enfant et un exercice de découverte pour un second. Nous diviserons les exercices d'après les notions.

L'enfant de cet âge aime réaliser des produits qui ont un aspect fini, propre. On a avantage à réduire la taille des surfaces, pour qu'il puisse terminer son travail dans des limites de temps raisonnable. On invite aussi l'enfant à disposer ses éléments de façon agréable. La notion de composition s'intègre naturellement aux exercices de forme, de couleur et de ligne.

2) Les exercices de coloration

Couvrir la feuille de surfaces colorées, de formes libres ou géométriques. Cet exercice devient nécessaire au moment où l'enfant perçoit l'espace, il ressent parfois une certaine gêne à occuper toute la surface de la feuille.

Mélanger par superposition. L'enfant produit indifféremment des couleurs secondaires, ternaires, des teintes et des valeurs selon les couleurs de base qu'il choisit.

- Les couleurs secondaires

Mélange de deux couleurs par superposition de bleu, de jaune et de rouge.

- Les teintes

Mélange de deux ou trois couleurs dans des proportions différentes, réalisé à partir du blanc, du noir et d'une couleur au choix.

- Les valeurs

Exercice réalisé à partir de noir et de blanc.

- L'harmonie ou gamme de couleurs

Mélange d'une couleur, par superposition, à toutes les autres.

Il n'est pas nécessaire de suggérer des types de forme; cela risque de compliquer l'exercice. Mais on en souligne tout de même l'importance dans la composition.

3) Les exercices de forme

Superposition: formes et surfaces contenues:

- des surfaces de forme géométrique et, ensuite, libres, qui en contiennent d'autres
- les deux types de surface combinés

Chevauchement: formes et surfaces qui se croisent:

- des contours, des surfaces géométriques, libres et finalement combinées, auxquelles on applique des formes qui débordent le cadre des premières.

Formes évidées: formes qui contiennent une ouverture:

- des formes évidées qui se croisent.
- on peut ajouter à chacun de ces exercices une notion de coloration simple.
 - des couleurs qui se ressemblent (harmonie),
 - couleurs claires et couleurs sombres (contrastes),
 - une seule couleur (modulation),

Il est préférable de limiter le nombre des couleurs, pour que l'enfant garde son attention surtout à la composition.

4) Les exercices de lignes

On peut utiliser les exercices de lignes des stades précédents, mais en ajoutant la variation de la largeur et de l'intensité de la couleur dans la réalisation des lignes.

Les textures: ce sont des assemblages de lignes de forme et de couleur rythmique qui expriment la qualité tactile des surfaces. On peut les associer au décor; mais elles sont plus simples, des gestes répétés. En général, elles sont aussi plus fines.

Lignes: des exercices de lignes assez complexes qui permettent

la découverte des différentes utilisations possibles de la ligne; les rayures, les quadrillés, les réseaux de lignes superposées; les gestes courts, répétés avec une ou plusieurs orientations; les pointillés.

Formes: - répétition d'une forme simple, géométrique ou libre. On peut suggérer la combinaison de deux ou trois éléments. La coloration demeure simple, afin d'éviter de tomber dans un exercice de décor.

8. Conclusion

Le professeur qui motive un enfant à s'exprimer, fait renaître, chez l'enfant, son désir latent de s'exprimer, il le place dans une situation de le vouloir à ce moment précis. La motivation favorise alors le développement de la concentration ou, si l'on veut, l'intériorisation, dans la mesure où la motivation répond vraiment au besoin de l'enfant.

La motivation sert de support à la concentration. Elle ranime le souvenir des êtres, des objets, des actions et des situations où l'enfant trouve matière à s'exprimer. Elle lui rappelle les intérêts et les besoins de son niveau. On peut dire qu'elle suit les étapes d'une prise de possession de plus en plus grande d'une même réalité. Par exemple, le personnage unique à l'origine, devient plusieurs types de personnages et finalement des personnes.

La qualité des perceptions sensorielles et de l'intelligence appelle une forme précise de motivation. Les sens alimentent la pensée. Le développement des sens et de l'esprit est intimement lié. Au début, l'enfant découvre les êtres et les objets, en réunissant toutes ses perceptions sensorielles. Le développement des sens et de l'intelligence lui permet de donner à chacun des sens une valeur plus large. De même, sa pensée qui, au départ, est très actuelle, liée à l'action, s'intériorise graduellement, pour devenir de plus en plus mobile.

La motivation est aussi le rappel des moyens de composition. C'est, tout d'abord, les gestes, puis les lignes, les formes, les structures et finalement les schémas. L'expression de l'espace est à l'origine un inventaire, une énumération; lorsqu'il perçoit la relation entre les êtres et les choses, elle devient juxtaposition, puis chevauchement et superposition. De même, la coloration rythmique originale s'enrichit du contraste et finalement de la modulation.

Tels sont, en résumé, les éléments que l'adulte doit bien connaître, pour composer des motivations qui répondent aux besoins des enfants.

CHAPITRE III

LES PRINCIPES DIDACTIQUES

1) Définition et objectifs

La didactique implique ici l'organisation, la planification de l'enseignement de la discipline. C'est un cours d'arts plastiques concrétisé dans un temps et un espace donné. Ce sont les moyens suggérés en fonction des besoins de qualité et d'économie. Ce sont des conseils pratiques qui visent à faciliter le déroulement des activités. Dans un sens, un guide pédagogique est utile à l'enseignant.

Celui-ci doit d'abord contenir une liste des matériaux, des procédés et des techniques usuelles. On doit aussi illustrer la relation de ces éléments didactiques avec la pédagogie et la méthodologie.

Pour être utile, le guide pédagogique ne doit pas décrire tous les procédés et toutes les techniques. Il doit contenir des exemples représentatifs des principales formes connues. L'adulte ou le titulaire pourra adapter ces exemples aux possibilités et aux contraintes ma-

térielles de son milieu. Par exemple, dans le milieu scolaire, la technique est généralement réalisée à partir de volumes de papier. Si le professeur a très peu de papier et peut facilement obtenir des retailles de bois, il peut alors faire réaliser des assemblages en donnant aux élèves des morceaux de bois et de la colle. La technique est semblable, le procédé change.

Pour illustrer les principaux points que le guide pédagogique doit faire ressortir, nous prendrons comme exemple la gouache. Nous choisissons ce procédé parce qu'il est complexe, cela nous permet de toucher à presque tous les aspects de la didactique. Ce matériel existe sous plusieurs formes, ce qui nous permet de parler des normes de qualité, qui aident à faire un choix. C'est aussi un procédé où on se sert d'un outil, le pinceau. Cela nous permet de parler du choix de la qualité et de l'entretien des outils. Le travail de la gouache implique une organisation matérielle particulière. Nous pouvons donc déterminer les différentes organisations qui rendent possible l'exécution d'un tel travail. La gouache est un matériel qui est valable pour tous les niveaux et qui sert à l'exécution de plusieurs procédés et de techniques (cela nous permettra d'établir les critères de sélection des matériaux).

2) Critères de sélection des matériaux

Il entre dans les objectifs d'un guide pédagogique de suggérer

des normes de qualité qui permettent à l'éducateur de choisir le matériel approprié. Le guide pédagogique doit contenir une description des caractéristiques qui font qu'un matériel est plus avantageux qu'un autre. En décrivant ces caractéristiques, l'auteur doit tenir compte des critères de sélection du matériel. Le premier critère est nécessairement le but visé par l'éducateur lorsqu'il propose un travail à des enfants. Le second critère est la souplesse du matériel, c'est-à-dire son adaptation au degré d'habileté de l'enfant. Pour la santé et le bien-être de l'enfant, un troisième critère est de souligner les dangers que comporte l'utilisation de certains produits. Enfin, le dernier critère est le coût du matériel.

Le guide pédagogique souligne ces critères, non pour limiter l'éducateur, mais bien au contraire, pour l'amener à évaluer lui-même les nouveaux matériaux qu'il découvre. C'est dans la mesure où l'éducateur peut faire confiance à son jugement qu'il sera capable d'initiative.

a) Les gouaches

Voici comment dans un exemple tiré d'un guide, nous envisageons les conseils au sujet du matériel.

Types de gouache: gouache préparée, liquide

gouache en poudre

gouache en pain

1) La gouache liquide

La gouache est un colorant composé de pigment coloré, de craie, de dextrine et d'eau distillée. Le pigment donne la coloration, la craie donne la luminosité, la dextrine sert de liant et l'eau distillée favorise la conservation du produit.

Qualité

Une bonne gouache est forte en pigment et contient une quantité limitée de craie. La gouache de qualité inférieure contient beaucoup de craie et devient grisâtre lorsqu'elle sèche. La dextrine donne la souplesse au liquide qui s'étend ainsi plus facilement.

Choix

On choisit la gouache selon l'intensité et l'opacité de sa couleur. Les couleurs issues des mélanges doivent aussi être brillantes. Diluée, elle devient transparente et, au séchage, perd beaucoup de son intensité. On ne peut vraiment juger de la qualité d'une gouache qu'en examinant un produit séché. Non diluée, elle doit produire une couleur intense et opaque. On doit se rappeler qu'avec le pinceau mouillé, l'enfant y ajoute jusqu'à vingt-cinq pour cent d'eau.

Achat

L'éventail des couleurs offertes est assez large. On a avantage à acheter d'abord les couleurs primaires. Il n'est jamais nécessaire de se procurer plus de six couleurs, en plus du blanc et du noir. L'enfant peut obtenir toutes les autres nuances par le mélange.

On peut se procurer ce produit dans des récipients dont la capacité varie de 4 onces à un gallon. Il s'agit de choisir le format

qui convient le mieux à ces besoins, en se rappelant toutefois que la gouache coûte moins cher en grande quantité. Il est préférable de choisir un récipient de polythène, muni d'un bec distributeur. Cela facilite l'organisation en classe. Le polythène évite le bris et la perte. La gouache homogène est aussi d'un entretien plus facile. Si on travaille avec de jeunes enfants, on doit s'assurer qu'elle n'est pas toxique.

Caractéristiques du matériel

Il y a plusieurs sortes de gouache sur le marché: certaines sont même polymérisées. Une fois séchées, elles sont indissolubles et adhèrent aux surfaces luisantes. La gouache classique, décrite plus haut, peut se rediluer si on frotte un pinceau mouillé sur la surface sèche. Elle n'adhère pas aux surfaces luisantes ou grasses.

Les procédés

La gouache liquide favorise l'étude de la couleur et surtout les aplats de couleur pure. La gouache polymérisée (adhérente) sert à réaliser les procédés suivants:

- la peinture
- les grattages
- les impressions

La gouache classique (non-adhérente) sert à réaliser les procédés suivants:

- la peinture
- les réserves
- les grattages
- les impressions

N.B. Pour les deux derniers procédés de cette seconde liste, on doit

ajouter un mordant à la surface: talc, poudre de craie, si on emploie la gouache classique.

2) La gouache en poudre

La gouache en poudre est composée avec les mêmes ingrédients que la gouache liquide, on ajoute de l'eau. On la trouve sur le marché dans des boîtes de métal ou de carton. Pour conserver le produit plus longtemps, il est préférable de choisir le récipient métallique.

3) La gouache en pain

Qualité

La bonne gouache en pain produit une couleur translucide mais intense. Séchée, elle est très brillante, presque glacée. La couleur se détache facilement du pain avec un pinceau mouillé. Diluée, elle acquiert une transparence qui rappelle les couleurs de l'aquarelle et conserve mieux son intensité que la gouache préparée. Les couleurs se mélangent facilement entre elles.

Choix

Les pains de gouache existent en deux tailles. Les gros pains sont d'environ $2\frac{1}{2}$ " de diamètre par $\frac{3}{4}$ " d'épaisseur et s'achètent individuellement. Il y a aussi les pastilles, elles sont composées de la même façon que la gouache en pain, mais elles sont beaucoup plus petites, environ la taille d'une pièce de vingt-cinq cents. On les vend sous forme d'ensemble individuel contenant huit ou douze couleurs, dans un étui de métal ou de plastique.

Achat

On peut suivre les mêmes critères d'achat que pour la gouache liquide: six couleurs, du blanc et du noir.

Les procédés

La gouache en pain est idéale pour l'étude de la couleur modulée. Les procédés sont: la peinture
les réserves

b) Les pinceaux

Description

Le pinceau se compose de trois parties: les soies, la virole (gaine de métal qui relie les soies au manche), le manche.

Il y a deux grandes catégories de pinceaux: la brosse de soies raides et le pinceau mou de soies souples.

Qualité

La qualité d'un pinceau ou d'une brosse est fonction de la souplesse de ses soies et de sa résistance à l'humidité.

La qualité des soies est difficile à déterminer. Elle est généralement en relation avec la qualité de la virole et le fini du manche. Les soies d'une brosse de bonne qualité plient facilement et reprennent leur position originale dès qu'on les relâche. Le pinceau mou

forme une pointe fine lorsque mouillé. Il y a deux sortes de virole. La virole de bonne qualité est composée d'une pièce de métal chromé. Cette pièce est enroulée autour du manche et des soies et refermée par un pli dans les deux extrémités du métal. La virole de qualité inférieure est un tube de métal resserré sur le manche et les soies. Le manche bien verni ou couvert d'une épaisse couche de peinture est la marque d'un pinceau de bonne qualité. Un pinceau à manche de bois nu est de qualité nettement inférieure.

La qualité du pinceau est très importante. Le manche de bois nu gonfle à l'humidité et agrandit l'ouverture de la virole. Lorsqu'il sèche, le manche rétrécit, la virole se relâche et les soies se détachent.

Choix

Les deux types de pinceaux peuvent s'employer avec tous les types de gouache quoique le pinceau aux soies molles s'use plus rapidement lorsqu'on l'emploie avec les pains. On doit choisir l'outil en fonction de la taille de la main de l'enfant. Le jeune enfant manipule facilement un pinceau s'il est assez gros.

Achat

Le pinceau est un outil qui coûte assez cher, mais il se conserve longtemps s'il est bien entretenu. Le pinceau de qualité inférieure se détériore très rapidement. On y perd au change. Il est essentiel de se procurer des pinceaux de bonne qualité.

c) Les papiers

Toutes les sortes de papier peuvent être utilisées pour réaliser des travaux à la gouache. Il y a deux facteurs à considérer: la taille des pinceaux et la consistance de la gouache.

Si l'enfant travaille avec une grosse brosse, on a avantage à lui donner un grand format de papier, 18" x 24" par exemple. S'il travaille avec un petit pinceau souple, une surface de 12" x 18" suffit.

La taille de la feuille et les outils sont en relation avec les soins de l'enfant et le temps alloué pour les réalisations, s'il s'agit d'un travail réalisé dans le cadre scolaire. Le jeune enfant découvre les gestes. Il a besoin d'espace pour affirmer sa motricité. L'enfant de dix ans est plus exigeant, il aime réaliser des "produits finis". On lui donne donc des outils plus souples, ou en plus grand nombre, des surfaces un peu plus réduites pour qu'il ait le temps de terminer.

Les papiers mats et absorbants sont tout indiqués pour la réalisation des travaux à la gouache. Sur ce papier, l'enfant a plus de facilité à travailler proprement; la gouache coule moins facilement. Avec l'expérience, il peut travailler sur des papiers plus glacés, qui ont souvent l'avantage d'être plus blancs. Cela rend la gouache plus brillante, surtout s'il utilise de la gouache en pain.

3) Entretien du matériel

a) Les gouaches

La gouache préparée

On doit agiter régulièrement la gouache pour éviter les dépôts.

On peut aussi ralentir l'évaporation du liquide en rangeant les pots tête en bas.

La gouache en poudre

Il est préférable que l'adulte mélange le produit lui-même.

L'enfant éprouve de la difficulté à le faire proprement. Un récipient bien fermé, rangé dans un endroit sec, permet de conserver le produit en bon état très longtemps.

La gouache en pain

Les pains doivent être nettoyés soigneusement après usage. On évite ainsi que les couleurs ne s'imprègnent les unes dans les autres.

b) Les pinceaux

On doit tremper le pinceau neuf dans l'eau pendant au moins une demi-heure. Les soies gonflent au contact de l'eau et ne se détachent pas dans la peinture. Il n'est pas nécessaire de répéter cette opération. Les pinceaux doivent être lavés régulièrement. Cela les aide à conserver leur souplesse, les soies cassent moins rapidement. Le rangement des pinceaux se fait à plat ou debout dans un bocal, les soies

vers le haut. Un pinceau qui prend une mauvaise forme au séchage, la conserve, ce qui peut suffire à le rendre inutilisable.

c) Le papier

On a avantage à conserver le papier dans des boîtes ou dans des tiroirs, surtout lorsqu'on emploie un papier de qualité inférieure comme le papier journal. L'emploi de ce papier est nécessaire avec les jeunes enfants à cause du coût élevé des papiers de grands formats.

L'air sèche le papier; il casse et se déchire plus facilement. Les papiers épais sont plus résistants. Tous les papiers jaunissent à la lumière.

d) But

L'entretien du matériel est un élément important qui mérite d'être souligné dans la composition d'un guide pédagogique. L'économie est le premier souci. Le matériel d'art coûte très cher. Le budget de consommation nécessaire au bon fonctionnement des arts plastiques est plus élevé que celui de n'importe quelle autre discipline. Ainsi dans les écoles, une partie du matériel de consommation et de l'outillage sont communs à toutes les classes. Il est donc essentiel que les titulaires respectent le matériel s'ils désirent conserver leur bonne entente et aussi inculquer aux enfants le respect des personnes et des choses. De plus, ils éviteront le gaspillage inutile. Le titulai-

re doit se rappeler que l'enfant respecte ses condisciples et le matériel dans la mesure où lui-même pratique ce respect.

4) Coût et achat du matériel

a) Principe général

Pour des raisons d'économie, le guide pédagogique doit recommander l'achat collectif des matériaux et, sous leur forme la plus simple.

Comment et jusqu'où peut-on économiser dans l'achat de matériel didactique? L'achat collectif des matériaux permet d'obtenir des réductions importantes sur les coûts. L'achat du matériel sous sa forme la plus simple permet d'éviter des coûts inutiles. Par exemple, les papiers se vendent sur le marché sous forme d'enveloppes qui contiennent plusieurs types de papiers blancs et de couleurs. Si on achète ces papiers séparément, en quantité de cent ou de mille, le prix de revient est nettement inférieur au coût des enveloppes. Il faut aussi éviter de multiplier les récipients et l'outillage. Il n'est pas nécessaire que chaque élève possède son propre pinceau; une série de pinceaux suffisante pour une classe peut servir à plusieurs classes. De même, la gouache peut être achetée en grosse quantité. Il suffit de se procurer plusieurs plateaux où on place la gouache nécessaire à la réalisation d'un travail. Quatre ou six élèves peuvent se servir du même plateau. Les plateaux, les pinceaux et les gros contenants de gouache

servent à plusieurs classes.

b) Répartition du budget

Dans le milieu où on a opté pour l'achat de matériel collectif, il faut diviser le budget de façon à prévoir l'amélioration et le remplacement de l'outillage. La plus grande partie du budget est affectée au renouvellement du matériel de consommation: gouache, papier, crayons de cire, etc. Il n'est pas souhaitable d'acheter des matériaux de consommation en trop grande quantité, c'est-à-dire pour plus d'une période d'un an. Beaucoup de matériaux se détériorent rapidement, ce qui, à la longue, les rend inutilisables. Par contre, le renouvellement de l'outillage peut-être échelonné sur une base de trois ans.

5) Organisation matérielle d'un cours

a) Principe général

La formule d'organisation matérielle la plus simple et la plus efficace est celle où on essaie d'exploiter au maximum l'aspect collectif du matériel et de l'outillage. La bonne marche d'un cours dépend autant d'une organisation matérielle adaptée au lieu de travail que de la participation active des élèves à l'organisation matérielle.

b) Atelier type

Un cours d'arts plastiques peut s'organiser dans des lieux très différents, son déroulement est fonction des ressources particulières au milieu. A partir de la description d'un atelier type, on transpose selon les besoins.

Dans l'atelier type, un groupe moyen de trente élèves doit pouvoir travailler à l'aise. Cet atelier doit être plus grand qu'une classe, puisqu'il faut compter des espaces pour les armoires, les étagères et la circulation nécessaire au bon fonctionnement du groupe. Chaque enfant doit pouvoir y manipuler à l'aise. On peut considérer la surface occupée par les fenêtres, l'affichage, les étagères et les armoires de rangement, chacune équivalente à la surface d'un mur de l'atelier.

L'éclairage naturel et artificiel est très important pour l'étude de la forme et de la couleur. L'éclairage artificiel doit être suffisant pour remplacer adéquatement l'éclairage naturel. Nous pensons aux journées courtes et sombres de l'hiver, par exemple. L'aération nécessaire lors de la réalisation de certains travaux doit être possible.

Les surfaces d'affichage doivent être à la hauteur de l'élève, pour qu'il puisse accrocher ses travaux à sécher ou réaliser facilement des projets collectifs. Les étagères de métal sont pratiques, elles servent au rangement et au séchage des travaux à trois dimensions.

Les armoires servent au rangement du matériel, de l'outillage et des travaux. Une réserve attenante à l'atelier remplace avantageusement les armoires contenues dans la classe. Cela permet d'augmenter la surface d'affichage.

L'évier double, large et profond, incorporé dans un comptoir, facilite le remplissage des seaux et le nettoyage de la classe. Le plancher est couvert d'un revêtement facile à nettoyer.

Le mobilier est complété par six ou huit grandes tables, de préférence en laminé de plastique, ce qui facilite leur entretien. La hauteur des tables est importante, l'élève doit pouvoir y travailler à l'aise debout, sans se plier en deux parce que la table est trop basse, ni s'accrocher les coudes parce qu'elle est trop haute. La hauteur des tabourets est fonction de celles des tables. L'enfant doit aussi pouvoir gesticuler facilement au-dessus de sa surface de travail.

Pour faire suite aux exemples précédents, nous illustrons l'organisation effective d'un cours par un travail à la gouache.

La formule la plus simple est la distribution du matériel en fonction de groupes de quatre ou six élèves, selon la taille des tables. On place sur chaque table, un plateau à huit perforations où on peut disposer jusqu'à huit couleurs de gouache, un gros pot d'eau et un pinceau par élève. Le nombre et la taille des feuilles varient selon la durée du cours et l'âge des élèves. Les jeunes enfants travaillent très rapidement. Au nombre de feuilles prévues, on ajoute un tiers à

cause des pertes qui peuvent se produire et des enfants qui travaillent plus rapidement que les autres.

Il faut montrer aux élèves comment se servir du matériel: comment tremper son pinceau dans la gouache, comment réaliser les mélanges de façon à ne pas salir les autres couleurs, comment nettoyer son pinceau. L'organisation et le déroulement d'un cours d'arts plastiques deviennent très simples si le titulaire fait participer les élèves à l'organisation matérielle du cours. Il attribue des responsabilités précises aux élèves: distribuer ou ramasser les feuilles, changer l'eau dans les pots lorsqu'elle est sale, nettoyer les tables, ranger les outils, etc.

c) Travail en classe

Dans une classe, le travail s'organise à peu près de la même façon. On réunit quatre ou six bureaux pour composer les groupes et on organise la distribution du matériel et de l'outillage. En classe, on doit tout de même essayer de limiter les déplacements des élèves au minimum. Par exemple, on a avantage à se munir de deux chaudières d'eau, qu'on fait remplir au début du cours. La première chaudière sert à emplir d'eau les six ou huit gros pots une première fois. Au milieu du cours, les élèves versent l'eau sale dans cette première chaudière et reprennent de l'eau propre dans la seconde. A la fin du cours, un seul élève peut aller vider les chaudières pendant que les autres nettoient et rangent la classe. Comme il y a moins de surface

d'affichage dans une classe, les élèves peuvent déposer les travaux le long des murs. La surface de travail étant un peu plus limitée en classe que dans l'atelier, on a aussi avantage à réduire la taille des feuilles de papier.

6) Conclusion

L'organisation matérielle des cours d'arts plastiques est souvent considérée, par les spécialistes, comme l'aspect négligeable, la cuisine du cours, parce que le spécialiste évolue dans un cadre généralement plus favorable. Par contre, le titulaire est souvent limité à sa classe. Le spécialiste vit un problème d'organisation matérielle, une didactique. Le titulaire se débrouille avec autant de didactique qu'il enseigne de discipline .

Lorsqu'un titulaire aborde les arts plastiques, il fait face à un monde nouveau où souvent il doit tout apprendre. La seule peur de voir les élèves manipuler des matériaux avec lesquels ils peuvent se salir ou faire des dégâts dans la classe, suffit souvent à le décourager. C'est ici que le spécialiste peut aider le généraliste en lui suggérant des normes qui lui permettent de solutionner des problèmes tels que: le choix des matériaux selon des normes de qualité qui répondent aux besoins des enfants, aux conditions de travail et aux normes budgétaires. Le spécialiste connaît bien ces questions. Il peut faire des suggestions pertinentes quant aux normes d'organisation matérielle

du lieu de travail, du choix des matériaux, de l'organisation simple et efficace d'un cours et finalement sur le déroulement même du cours.

Si le titulaire doit découvrir par lui-même tous ces aspects de la didactique (choix, achat, entretien, organisation du matériel en classe, déroulement des cours), il le fait souvent aux dépens des élèves et il en est conscient. Il sent alors son incapacité et considère les arts plastiques comme un domaine qui se situe hors des limites de sa compétence. Par contre s'il dispose d'une information bien structurée, où il peut dégager le sens et l'esprit de la didactique des arts plastiques, il en tirera l'assurance nécessaire pour tenter des expériences. Ces expériences pourront déboucher sur une compréhension et une acquisition graduelle des éléments qui composent la discipline.

C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous avons cru bon de faire ressortir les principes qui sont à la base de la didactique. L'application de ces données à des groupes d'élèves et à des conditions matérielles particulières est la part qui incombe à l'enseignement. Le guide ne donne pas des solutions, il montre comment les trouver.

CONCLUSION

Un guide pédagogique en arts plastiques est valable s'il contient une information complète et continue. La pédagogie, la méthodologie et la didactique sont indissociables. Elles représentent les trois points forts de la discipline. ou, si on veut, les trois aspects les plus importants. On peut les considérer en arts plastiques comme étant respectivement la source et le retour, la structuration et la concrétisation d'une pensée dans la matière.

Le guide pédagogique n'impose pas de ligne de pensée. Il attire l'attention sur des faits importants en les décrivant. A partir de ces points de repère, l'adulte peut construire sa propre ligne de pensée. Un bon guide pédagogique ne contient pas de jugements de valeur. Pour atteindre son but, il amène l'éducateur à s'identifier au fonctionnement et au développement du monde de l'image visuelle de l'enfant. A ce moment seulement le titulaire pourra le comprendre et lui donner ce dont il a besoin.

La description et l'analyse des différentes phases de l'expression de l'enfant au travers de ses différentes réalisations permettent

à l'éducateur de s'orienter dans cet ensemble.

Les discussions théoriques n'ont pas leur place dans le guide. Il est un peu ridicule de vouloir amener une personne non informée à prendre position pour un système ou pour un autre. De toute façon, ces disputes de spécialistes n'intéressent pas le généraliste.

Le guide pédagogique n'est pas une solution à l'enseignement des arts plastiques; mais un outil nécessaire pour amener une solution des problèmes de notre milieu. Nous croyons tous au droit et à la nécessité pour un enfant de réaliser son épanouissement artistique, notre milieu commence à prendre conscience de l'importance du développement artistique de l'individu, surtout chez le jeune enfant.

L'auteur de cet ouvrage connaît bien ce problème, ayant lui-même travaillé pendant cinq ans au niveau de l'élémentaire, dans une cinquantaine d'écoles de la région de Montréal.

Il est difficile de convaincre un adulte de la nécessité d'une formation qu'il ne possède pas lui-même et qui souvent lui semble superflue. C'est d'ailleurs une opinion souvent exprimée par plusieurs titulaires et beaucoup de responsables des activités pédagogiques au niveau de l'élémentaire.

Les spécialistes ainsi que les autres personnes conscientes du problème possèdent un seul argument valable: l'intérêt de l'enfant pour

la discipline.

Le titulaire sent bien cet intérêt, mais il possède, en général, peu de moyens pour répondre aux besoins de l'enfant. S'il ne trouve pas de moyens valables, son action peut facilement décourager l'enfant. Devant un résultat médiocre, il a tendance à se rallier à l'opinion générale et abandonner sa recherche de moyens pédagogiques dans le domaine des arts plastiques. Le guide pédagogique en art n'est pas une solution, il décrit les moyens qui permettent de franchir cette étape de sensibilisation. Il veut répondre aux besoins de l'enfant, mais aussi rendre les personnes responsables et les titulaires conscients de la nécessité et de la valeur des arts plastiques comme moyen d'expression et de formation. Un changement majeur dans la situation provoquerait nécessairement une remise en question de tous nos outils pédagogiques en arts plastiques.

Nous sommes très conscients des limites de cet ouvrage. La discipline évolue continuellement, les découvertes dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie changent lentement notre perception de la discipline. Nous concevons cet ouvrage comme un outil de base auquel on peut ajouter au fur et à mesure des besoins.

Nous croyons cet outil structuré selon la réalité et les besoins de l'enfant et du milieu. Cette réalité de l'enfant possède un aspect permanent, l'expression. Les besoins, les conditions matérielles peuvent changer, mais l'expression de l'enfant demeure toujours la

même. Il projette une image de la réalité qu'il découvre.

Nous espérons que ce travail aura aidé le lecteur à voir dans le guide pédagogique un outil positif. Nous ne croyons pas avoir apporté une solution à tous les problèmes que pose la rédaction d'un guide en arts plastiques. Mais nous espérons que notre travail servira de point de départ à d'éventuelles recherches dans le domaine.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie critique des ouvrages de langue française

Bernson, Marthe. Du gribouillage au dessin. Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1966, 86 p.

Cette étude décrit les premières manifestations graphiques de l'enfant. L'auteur tente d'établir une certaine relation entre le développement de l'expression plastique et les autres facultés de l'enfant.

Jasmin, B. et Tremblay, G. Le plaisir de créer, livre du maître, guide pédagogique. Montréal, Guérin, 1966, 83 p.

Si la partie pédagogique est assez juste, les parties méthodologiques et didactiques, par contre, laissent beaucoup à désirer.

Jasmin, B. et Tremblay, G. Le plaisir de créer, livre 1. Montréal, Guérin, 1966, 80 p.

Ce cahier d'exercices accompagne le livre du maître cité plus haut. Bien que réalisé avec un goût certain, il oriente tout de même l'enfant vers la copie de modèles réalisés par l'adulte.

Heuninckx, J. Dessin et peinture, méthode de formation. Namur, La Procure s.d., 235 p.

Ce volume contient une partie pédagogique et une partie méthodologique, la didactique est presque absente. Le but pédagogique de cette méthode est d'orienter l'enfant à réaliser des produits conçus par l'adulte. La méthodologie vient appuyer cette orientation.

Ozinga, Clasca. L'activité créatrice et l'enfant. Québec, Presses de l'Université Laval, 1969

Etude des caractéristiques de l'expression bidimensionnelle de l'enfant. L'auteur développe plus particulièrement les aspects pédagogique et méthodologique. Nous croyons ce volume représentatif des tendances académiques européennes.

Piaget, J. Six études de psychologie. Genève, Gonthier, 1964, 188 p.

Ce volume est très utile pour comprendre le développement de l'enfant. On y décrit la structure de son évolution.

Piaget, J. Psychologie et pédagogie. Paris, Denoël, 1969, 264 p.

On analyse dans ce volume, le phénomène de l'apprentissage chez l'enfant. Il contient des informations qui peuvent trouver leur application dans la partie pédagogique d'un guide.

Stern, A. Une grammaire de l'art enfantin. Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1966, 122 p.

L'aspect pédagogique est orienté vers la psychologie amateur. La méthodologie et la didactique sont très limitées à cause de l'orientation vers un seul procédé, la gouache.

Talens, Catalogue T68. Montréal, Talens, 116 p.

Ce catalogue contient des informations intéressantes sur les caractéristiques et le coût des matériaux. Il est utile en didactique.

Widlöcher, D. L'interprétation des dessins d'enfants. Bruxelles, Charles Dessart, 1965, 325 p.

L'auteur s'attache à interpréter dans un sens psychologique les dessins des enfants.

Bibliographie sélective

Kellogg, Rhoda. Analysing children's art. Palo Alto, International Press Books, 1969, 308 p.

Kellogg, Rhoda et O'Dell, Scott. The psychology of children's art. New-York, CRM Random House publication, 1967, 112 p.

Lowenfeld, Viktor et Brittain, W. Lambert. Creative and mental growth. New-York, MacMillan, 1964, 412 p.

Mayer, Ralph. The artist's handbook of materials and techniques. New-York, Viking Press, 1970, 749 p.

Ozinga, Clasca. L'activité créatrice et l'enfant. Québec, Presses de l'Université Laval, 1969, 182 p.

Piaget, Jean. Six études de psychologie. Genève, Gonthier, 1964, 188p.

Piaget, Jean. Psychologie et pédagogie. Paris, Denoël, 1969, 264 p.

Talens. Catalogue T68. Montréal, Talens, 116 p.

ILLUSTRATIONS

- Figure 1 : Kiddell, Simon, 10 ans. Westmount,
Dessin libre, réalisé à la maison. Mine de plomb
- Figure 2 : Bélanger, Jocelyne, 10 ans. Montréal, Ecole Ste-Lucie
5ème année. Crayons de cire.
- Figure 3 : Brisson, Jean, 5 ans. Montréal, Ecole St-Charles-Garnier
Niveau pré-scolaire. Crayons de cire.
- Figure 4 : Larin, Sophie, 2½ ans. Ville de Laval,
Dessin libre, réalisé à la maison. Mine de plomb.
- Figure 5 : Bourassa, Luc, 5 ans. Montréal, Ecole St-Charles-Garnier
Niveau pré-scolaire. Gouache.
- Figure 6 : Blais, Serge, 5 ans. Montréal, Ecole de la Visitation
Niveau pré-scolaire. Craie de cire.
- Figure 7 : Dufour, Céline, 4 ans. Montréal,
Dessin réalisé à la maison. Pastel à l'huile.
- Figure 8 : Trahan, Linda, 5 ans. Montréal,
Dessin réalisé à la maison. Crayons de cire.
- Figure 9 : collection école des Beaux-Arts, code L Presch.V.2.4
cours du samedi, 5 ans. Montréal. Fusain.
- Figure 10: collection école des Beaux-Arts, code L Presch.V.3.8
cours du samedi, 6 ans. Montréal. Fusain.
- Figure 11: collection école des Beaux-Arts, code MC Presch.B.3.1
cours du samedi, 5 ans. Montréal. Gouache.
- Figure 12: Léonard, Rolande, 5 ans. Montréal, Ecole Marie-Rivier
Niveau pré-scolaire. Crayon de mine.
- Figure 13: Murray, Chantal, 5 ans. Montréal, Ecole Louis-Pasteur
Niveau pré-scolaire. Crayons de cire.

Figure 14: Beauregard, Nathalie, 6 ans. Montréal, Ecole St-Charles-
Niveau pré-scolaire. Gouache. Garnier

Figure 15: Limoges, Martin, 7 ans. Montréal, Ecole Louis-Pasteur
1ère année. Crayons de cire.

Figure 16: Patrice, Sylvain, 8 ans. Ville St-Laurent, Ecole des Beaux-
Arts, cours du samedi. Crayons de cire.

Figure 17: Trambly, Sylvie, 6 ans. Montréal, Ecole Louis-Pasteur
Niveau pré-scolaire. Gouache.

Figure 18: Labbé, Bernard, 7 ans. Montréal, Ecole Louis-Pasteur
1ère année. Crayons de cire.

Figure 19: Turgeon, Pierre, 8 ans. Montréal, Ecole Jeanne-Lajoie
2ème année. Crayons de cire.

Figure 20: Varennes, Marc, 9 ans. Montréal, Ecole Adélard-Desrosiers
4ème année. Fusain.

